José Sánchez Tortosa

El culto pedagógico

Crítica del populismo educativo

Akal Educación

Akal / Educación / 1

José Sánchez Tortosa

El culto pedagógico

Crítica del populismo educativo

Prólogo: Inger Enkvist

akal
ARGENTINA
ESPAÑA
MÉXICO

Desde los años noventa al menos, la enseñanza en España viene padeciendo la paulatina incorporación de unos principios ideológicos que, disfrazados de pedagogía, han marcado las distintas legislaciones. Tal modelo o paradigma pedagógico ha arrebatado la autoridad al profesor para entregársela a los departamentos de orientación.

De ese modo se ha empobrecido –cuando no vaciado– el contenido científico, académico, técnico e intelectual de la educación. En su lugar, la subjetividad sentimental y emocional, los espejismos de la felicidad y de la libertad espontánea del niño (del buen infante, un mito que arraiga en aquel otro del buen salvaje), amén de un infantilismo creciente, han ocupado el centro de las funciones de los profesores, subordinados a la psicopedagogía y reducidos al cometido de contener y entretener a bolsas de sujetos en edad prelaboral en ausencia de los progenitores o tutores legales.

Ante esta tesitura, una teoría crítica de la enseñanza puede contribuir no sólo a clarificar el problema, sino a pertrecharnos para presentar batalla ante los mitos y las trampas del lenguaje a la moda en el universo educativo, donde triunfa de modo transversal un populismo pedagógico que torna la enseñanza en espectáculo y es cómplice de políticas que condenan a los más desfavorecidos a la indigencia intelectual y académica bajo retóricas pseudoizquierdistas de igualitarismo formal y felicidad canalla.

José Sánchez Tortosa es profesor de Filosofía, escritor y colaborador habitual en prensa sobre cuestiones relacionadas con la educación, la filosofía y el judaísmo. Además de *El profesor en la trinchera* (2008), un par de poemarios (2011 y 2016) y la novela *Los dados* (2018), ha coescrito una *Guía didáctica de la Shoá* (2014) y *Para entender el Holocausto* (2017). Es también responsable del blog *josesancheztortosa.com* y del proyecto filosófico-didáctico *proyectotelemaco.com.*

Diseño de portada
RAG

Directores de la colección
Enrique Galindo Ferrández y Olga García Fernández

Motivo de cubierta
Antonio Huelva Guerrero

Reservados todos los derechos. De acuerdo a lo dispuesto en el art. 270 del Código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes sin la preceptiva autorización reproduzcan, plagien, distribuyan o comuniquen públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte.

Nota editorial:
Para la correcta visualización de este ebook se recomienda no cambiar la tipografía original.

Nota a la edición digital:
Es posible que, por la propia naturaleza de la red, algunos de los vínculos a páginas web contenidos en el libro ya no sean accesibles en el momento de su consulta. No obstante, se mantienen las referencias por fidelidad a la edición original.

© José Sánchez Tortosa, 2018

© Ediciones Akal, S. A., 2018

Sector Foresta, 1
28760 Tres Cantos
Madrid - España

Tel.: 918 061 996
Fax: 918 044 028

www.akal.com

ISBN: 978-84-460-4695-0

A mis padres, cuya sabia sencillez ha sido la mejor lección

Nihil, quod idea falsa positivum habet, tollitur praesentia veri, quatenus verum.
Spinoza, *Ethica,* IV, propositio I

Prólogo

Inger Enkvist

Con *El culto pedagógico,* José Sánchez Tortosa nos hace un gran favor a los lectores, porque ha leído pilas de documentos sobre la política educativa de diferentes regímenes y nos resume lo más importante. Con su trabajo aporta una nueva perspectiva sobre la pedagogía de hoy presentada como «democrática» y «moderna». Es especialmente interesante descubrir las similitudes entre la pedagogía en boga actualmente y la de diferentes regímenes totalitarios. Se trata de un estudio histórico que arroja una luz sobre las prácticas de hoy, y el autor no esconde su crítica contra las modas pedagógicas del día.

Para estructurar su pensamiento, el autor se vale, en primer lugar, de la Antigüedad griega y, en particular, de Platón. Lo que empieza con Platón es basarse en lo racional. La Academia de Platón nace más o menos al mismo tiempo que la idea de la democracia, un régimen en el que los hombres libres debaten sobre los asuntos del Estado. Para que funcione la democracia, hace falta que estén informados los ciudadanos y que respeten el debate racional. Tanto la escuela como la democracia se basan en lo racional. Por eso, se crea una confusión cuando los políticos actuales llaman «democrática» a una escuela que no se basa en lo racional.

Al estudiar diferentes políticas educativas de regímenes de otras épocas, el autor nos ayuda a ver con más claridad qué es lo que sucede ahora. Entre los sistemas de educación no basados en lo racional hay, según el autor, algunos que son más dogmáticos y otros que son, sobre todo, antiintelectuales. Los primeros enseñan materias y también un dogma que puede ser religioso o político. Estas tradiciones consideran que la escuela es un lugar de transmisión, a la vez, de conocimientos y de dogmas. El autor incluye en este grupo a la escuela jesuítica, la escuela franquista y la escuela soviética a partir de los años treinta. Es muy diferente la corriente antiintelectual, «abanderada» por Rousseau. El autor dedica un interés principal a esta corriente.

Dice que Rousseau «desactiva» la escuela como lugar de transmisión de conocimientos, cuando decide guiarse por la Naturaleza, evitando una educación «libresca». Cuando Rousseau habla de la Naturaleza, es como si se hablara de una bondad natural anterior al pecado, de antes de que Adán se comiera la manzana del conocimiento; es decir, en su pensamiento Naturaleza viene a significar antiintelectualismo. El alumno no debe estar encerrado en un aula sino hacer excursiones para poder observar él mismo cómo es el mundo y, desde la época de Rousseau, se critica el «exceso de materia académica». Es bien conocido que Rousseau describió la civilización como un alejamiento de la situación de bondad natural del ser humano. La civilización y los conocimientos representan, para él, una decadencia. En Rousseau se establece un contraste entre enseñar materias y la

idea de formar todos los aspectos de una persona y también sus afectos y no sólo su intelecto. Tanto él como los utopistas que lo siguen promueven una educación personalizada. El profesor debe adaptarse al alumno, y así emerge una educación «paidocéntrica», que coloca al alumno en el centro del proceso de educación. Sin embargo, basarse en la voluntad y el nivel actual del alumno es una manera de mantenerlo por largo tiempo en un estado infantil porque el aprendizaje se hace muy lento y, por eso, es una actitud antiintelectual. Los utopistas que han seguido a Rousseau suelen hablar de formar a toda la persona; hablan de la bondad natural de los jóvenes y son antiintelectuales.

En la Unión Soviética en los años veinte, la corriente antiintelectual fue considerada progresista y fue influyente hasta que el desorden creado llevó a una reorientación en los años treinta hacia una escuela dogmática. Lo antiintelectual también fue la característica principal de la escuela creada por el fascismo italiano y de la creada por el nazismo alemán. La descripción de la educación en la Alemania nazi es uno de los capítulos más interesantes del libro. En Alemania, la principal formación la recibieron los jóvenes en los campamentos en los que era obligatorio participar y que les inculcaron un igualitarismo extremo. Se insiste en formar los afectos, pero de manera colectiva. Se daba prioridad a la vida colectiva, y los jóvenes de baja extracción social marcaban la pauta. Según los nazis, la escuela anterior alemana era mala por basarse demasiado en la tradición religiosa, incluida la enseñanza del latín. Ellos querían modernizar la educación, dando énfasis a la técnica, la educación física, la biología y los temas transversales. Para crear una imagen negativa de la escuela anterior, se decía que buscaba una «mera» adquisición de conocimientos, mientras que los nazis ofrecían una educación cooperativa, alejada del «tiránico» conocimiento. Hablaban de educar a «todos» y de dar una educación «totalitaria» en vez de libresca, usando la palabra «totalitario» con un matiz positivo. Querían formar a hombres físicamente sanos con mucha fuerza de voluntad, y esta meta estaba por encima de los conocimientos. En otras palabras, la educación totalitaria o integral se veía como positiva en contraposición a la educación intelectual. Goebbels clamaba contra los viejos profesores como parte de una lucha a favor de la juventud. Se debía romper con el elitismo de otros tiempos y abrir las puertas a los jóvenes. El culto a la juventud significaba una pérdida de influencia de padres y profesores que, además, temían ser denunciados por sus hijos o sus alumnos. A los pedagogos de hoy les debería inquietar las semejanzas con la Alemania de los años treinta.

Otro aspecto interesante del libro es que el autor señala la confusión terminológica y conceptual que caracteriza al discurso pedagógico actual. Se habla de escuela «democrática» y de «innovación pedagógica», lo cual oculta las tendencias totalitarias. Además, como suele suceder en conexión con las ideologías, se dedica mucho esfuerzo a construir la imagen de un enemigo que, en este caso, es la escuela tradicional, que transmite conocimientos y a la que se la llama «elitista», «opresiva», «etnocéntrica», «machista» y hasta «imperialista». Como se puede observar, la terminología es política y no intelectual. La educación

personalizada más bien despersonaliza, opina Sánchez Tortosa, porque borra las fronteras entre lo público y lo privado. El autor ha observado también un curioso deslizamiento, porque primero Dios es desplazado por la Naturaleza y, después, la Naturaleza es desplazada a favor del Yo. El Yo es el nuevo Dios. Como lo resume el autor: «La Pedagogía posmoderna es la degeneración de la teología en ecologismo y en psicologismo».

Según el autor, la escuela actual ha abierto las puertas al relativismo y al nihilismo. Se presenta como democrática por decirse al servicio de los niños y por intentar que todo sea fácil. Se halaga a los niños y jóvenes, dándoles el derecho de decidir sobre temas que no conocen. El resultado es que se les da la libertad de ser ignorantes y se les bloquea la libertad de ser cultos y así poder tener acceso a un criterio independiente. Se niega la selección y se dice que se va a enseñar todo a todos, lo cual, en realidad, significa no enseñar nada a nadie. Ese «totalitarismo pedagógico» significa antiintelectualismo, igualitarismo y culto a la juventud. Así es imposible que nadie destaque por su esfuerzo o su intelecto y así se explica la presencia de analfabetos dentro del sistema escolar. El autor hasta califica a la escuela pública de hoy como una «escuela basura», en comparación con la comida basura, porque se han «barrido» los conocimientos. Sin conocimientos, sólo queda la cáscara de lo que era la escuela, y ya no hay nada «nutritivo» en ella.

Mirando el panorama español, el autor observa que el ideario de la famosa Institución Libre de Enseñanza tiene rasgos de antiintelectualismo y participa del ideal de la educación total. También subraya que, en la Logse, la Ley de Educación del PSOE de 1990, se ven elementos que recuerdan a la escuela alemana de los años treinta. Se quiere educar no sólo el intelecto sino a «todo» el alumno y la educación debe incluir a «todos». La jerga pedagógica de hoy utiliza expresiones como «aprender a aprender», «basarse en el interés de los alumnos», la «metodología de la actividad», la «comprensividad», la «diversificación» y la «flexibilidad curricular». Esta retórica encubre una deriva ideológica; por ejemplo, se insiste en hablar del «interés del alumno» cuando el interés mayoritario es no estudiar. El interés minoritario de estudiar queda abortado, porque no se toma en cuenta por los pedagogos. Se insiste en hablar de la escuela como un servicio público, cuando la escuela está siendo utilizada por ciertos intereses ideológicos. Desde la Logse, lo intelectual se considera un factor segregador, cuando, en Platón, es al revés: lo racional es lo que ofrece la posibilidad de una vida política en común. Ahora se dice que, si los alumnos finalmente no tienen tantos conocimientos «formales», sabrán «otras cosas» y habrán recibido una formación «moderna». Según el autor, con el ideario del antiintelectualismo y del igualitarismo, la escuela actual ha llegado a una nueva confluencia entre la escuela dogmática y la posmoderna, porque adoctrina por ausencia de contenido intelectual. Todos los alumnos son igual de ignorantes.

La conclusión del trabajo es que el autor considera que la pedagogía actual se puede comparar tanto con ideologías políticas como con creencias religiosas. La pedagogía resulta algo así como la teología de la posmodernidad, colocando el yo

del alumno en el centro de la formación y no los conocimientos. Por eso, los ciudadanos debemos mirar de cerca los ideales que los políticos presentan como simple «modernización» o adaptación a los tiempos que corren. Si se dice que es necesario bajar el nivel para que «todos» puedan estudiar lo mismo al mismo tiempo, hay que sospechar que el ideal perseguido no sea dar el máximo de conocimientos a la población sino ejercer una ascendencia ideológica. Quienes hablan de la escuela como un «servicio público» quizá quieran tenerla como instrumento para sus propios propósitos ideológicos.

En resumen: este libro nos recuerda que no todo es lo que parece, lo que suele ser el mensaje de todo libro importante.

Introducción

JUSTIFICACIÓN Y DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS

La Nueva Pedagogía, que como toda moda es al menos tan vieja como aquello que pretende superar, se ha erigido en la religiosidad oficial para estos tiempos de psicologismo y subjetivismo narcisista. Sus dogmas resultan incuestionables y no hay apenas demócrata progresista de toda la vida, variante posmoderna del cristiano viejo, que ose siquiera matizar o definir sus vaporosos contenidos. Como toda fe, una liturgia consagrada recubre su vacío y satura los centros de enseñanza. El culto pedagógico ahoga las posibilidades de adquirir conocimientos y desarrollar los rudimentos de la lógica, confinados a los márgenes de la heroicidad escolar o los colegios de elite.

Desde, al menos, la década de 1990, la enseñanza pública en España ha padecido la paulatina incorporación de unos dogmas ideológicos disfrazados de pedagogía que han marcado sus inercias. Ese modelo o paradigma pedagógico empapa la legislacion educativa y los planes de estudios, con lo cual la autoridad técnica del profesor ha quedado paulatinamente disuelta y se impone la jerarquía de los departamentos de orientación como rectores de los destinos de la enseñanza, corolario necesario del proceso que subordina los contenidos académicos a los procedimientos formales y a la subjetividad emocional. Cabe llamar *formalismo pedagógico* a ese vaciado de los contenidos académicos bajo el manto propagandístico de la Nueva Pedagogía. Su éxito ha culminado en un *populismo pedagógico* hegemónico y transversal, casi ecuménico, que hurta a los alumnos, bajo la mascarada de la escuela inclusiva, el acceso a unos niveles de conocimiento elevados y a unas posibilidades materiales inviables sin un sistema de instrucción pública de calidad.

De este modo, se ha empobrecido e, incluso, evacuado el contenido científico, académico, técnico e intelectual de la enseñanza pública. En su lugar, la subjetividad sentimental y emocional, los espejismos de la felicidad y de la libertad espontánea del niño (del buen infante, mito derivado del mito del buen salvaje), un infantilismo creciente y una adolescencia casi perpetua han ocupado el centro de las funciones de los profesores, subordinados a la Psicopedagogía y reducidos a la función de contener y entretener a bolsas de sujetos en edad prelaboral en ausencia de sus progenitores o tutores legales, lo que puede denominarse *Síndrome Telémaco*[1].

A partir de la exposición de los fundamentos filosóficos materialistas básicos, indispensables para clarificar el problema, se podrá ofrecer la crítica de los mitos y las trampas del lenguaje de moda en el mundo de la enseñanza, donde triunfa, en forma de monopolio, el mencionado populismo pedagógico, que hace de la enseñanza espectáculo, cómplice de políticas que condenan a los más

desfavorecidos a la indigencia intelectual y académica bajo retóricas izquierdistas de igualitarismo formal y felicidad canalla.

Ante la debacle sufrida por los sistemas públicos de enseñanza en buena parte de Occidente y la confusión terminológica y conceptual que, como polvo levantado por la caída de los cimientos, la cubre, se impone la necesidad teórica de precisar los fundamentos de una teoría general de la enseñanza, sin esperanza de revertir en la práctica la inercia de la escuela posmoderna, pero sin renunciar a verbalizarla y presentar un análisis crítico de la misma. La catástrofe de la enseñanza pública va ligada a la querencia populista de la posmodernidad por situar bajo sospecha los anclajes racionales de objetividad, como opresivos, elitistas, etnocéntricos, machistas, imperialistas…, además de a ciertos movimientos económicos, demográficos, políticos y tecnológicos a gran escala que no deben perderse de vista. Es lo que se llama, con eufemismo vergonzante, «posverdad». La posverdad y el populismo han llegado a la enseñanza bajo la forma de Nueva Pedagogía o, con más precisión según la denominación propuesta, *formalismo pedagógico.*

El trabajo crítico que se ofrece aquí toma como referencia algunos principios esenciales del sistema del materialismo filosófico, que se irán consignando en su desarrollo.

La tesis central ofrecida en el presente estudio puede exponerse así: el mito de la escuela democrática y de la innovación pedagógica disfraza la tendencia totalitaria y servil de la educación, tendencia que se nutre de la utopía llevada al plano de los procesos de enseñanza y que desemboca en el vaciado académico de la misma: el relativismo y el nihilismo pedagógico constituyen el corolario pendular del totalitarismo educativo. Este mito se forja en España con la legislación educativa del año 1990 (Logse), aunque hay ciertos antecedentes en la escuela republicana y franquista, y funciona como un velo que oculta esta tendencia totalitaria por medio de la retórica de la escuela democrática (igualitaria, etc.). Su resultado final es el nihilismo pedagógico de la escuela basura.

Por esto, se ofrece aquí la configuración de una teoría general de la enseñanza, levantada sobre una base filosófica materialista, desde cuyo prisma conceptual estudiar las leyes educativas españolas desde 1807 fijándose en los planteamientos pedagógicos que las alientan en cada caso y sus modos históricos de implantación en la sociedad española, por lo que sólo se tendrán en cuenta los componentes políticos o ideológicos de la cuestión en la medida en que aporten claves interpretativas de interés para la comprensión del problema y poniendo de relieve cómo las diferencias ideológicas son secundarias y, en ocasiones, meramente aparentes respecto a la línea de continuidad que une esas fases.

En este trabajo se denomina *escuela totalitaria* (o «totalitarismo educativo») al sistema educativo que legisla sobre la totalidad del sujeto en formación («educación integral»). Su campo de acción desborda los márgenes de la instrucción (transmisión de conocimientos y adiestramiento en determinadas técnicas) y proyecta empapar toda la personalidad del sujeto: educar (dirigir, moldear) los afectos, la ideología, la moral en función del proyecto utópico de

«crear» una «nueva sociedad» o un «hombre nuevo». La escuela totalitaria, tal como ha sido implantada históricamente en España, es más una tendencia que una realidad plenamente alcanzada.

Por su parte, la *escuela basura* (o «relativismo educativo») ha de entenderse como el sistema educativo que culmina el proceso iniciado por la escuela totalitaria mediante el vaciado material de la instrucción y el desplazamiento del contenido de la enseñanza del ámbito del concepto al del afecto, bajo el manto retórico de la «escuela democrática», mito que justifica ideológicamente el fenómeno y garantiza el consenso de su aceptación mediática velando su verdadera naturaleza. Se consuma, de este modo, el tránsito del dogmatismo al relativismo y al nihilismo. Ante el déficit de formación intelectual y académica alcanzado, educar afectos (y, con ellos, las creencias y las opiniones) ya no requiere procedimientos de violencia ni de coerción explícita, sino meramente inercial, dado que tiende a desaparecer o a ser marginal o residual y, por tanto, irrelevante, cualquier resistencia basada en la independencia intelectual por parte de los sujetos en fase de formación[2]. La idea de basura aplicada a la escuela como institución procede de su etimología. *Basura* viene de *barrer*. La escuela basura no sería tanto lo que hay que barrer sino, más bien, la institución que consuma el barrido de la formación teórica, académica y técnica de la enseñanza pública[3].

Cabe señalar que el «totalitarismo educativo» está necesariamente basado en lo que podemos denominar filosóficamente como «idealismo», ya en su variante religiosa, ya en su variante democrática y en una deriva utópica. En el caso del idealismo democrático, el totalitarismo tiende al nihilismo sobre la base del relativismo, que es su sofisticación más acabada, de mayor eficacia y capacidad de pervivencia y éxito.

No es posible sostener esta tesis sin recurrir a la noción platónica de *symploké,* expuesta principalmente en el *Sofista*[4]:

> Teeteto: Es de temer que el no-ser esté entrelazado con el ser mediante una combinación [συμπλοκὴν] de este tipo, lo cual es muy insólito (240b-c).

> Extranjero: Pues, mi buen amigo, intentar separar todo de todo es, por otra parte, algo desproporcionado, completamente disonante y ajeno a la filosofía [ἀφιλοσόφου].
>
> Teeteto: ¿Qué?
>
> Extranjero: La aniquilación más completa de todo tipo de discurso [λόγων] consiste en separar a cada cosa de las demás, pues el discurso se originó, para nosotros, por la combinación [συμπλοκὴν] mutua de las formas (259e).
>
> Extranjero: Pero, en realidad, ha llegado el momento en que debemos ponernos de acuerdo acerca de qué es el discurso, pues si excluyéramos en absoluto su existencia, no seríamos siquiera capaces de hablar. Y lo excluiríamos si admitiéramos que no hay ningún tipo de mezcla de nada con nada (260b).

Pero también aparece en un importante pasaje de *Crátilo*[5]:

> Sócrates: Por consiguiente, si ni todo es para todos igual al mismo tiempo y en todo momento, ni tampoco cada uno de los seres es distinto para cada individuo, es evidente que las cosas poseen un ser propio consistente. No tienen relación ni dependencia con nosotros ni se

dejan arrastrar arriba y abajo por obra de nuestra imaginación, sino que son en sí y con relación a su propio ser conforme a su naturaleza (386e).

La noción de *symploké* supone la demolición crítica de los dos polos entre los que oscila la escuela como institución: el idealismo (que apunta a un totalitarismo o monismo ontológico) y el relativismo (que apunta al nihilismo, a la aniquilación o disolución del pensamiento racional), posiciones que pueden resumirse respectivamente mediante las siguientes fórmulas límite: la idea de que *todo está conectado con todo* y la idea de que *nada está conectado con nada.* Como vemos, la hipótesis platónica establece el principio según el cual «algunas cosas se combinan mutuamente y otras no».

Curioso ejemplo de relativismo extremo a partir de un postulado *totalitario,* caso que, por tal motivo, permite ver la línea de continuidad entre idealismo y relativismo, según han sido definidos antes, es el de Dionisodoro, que juega con la confusión entre la noción absoluta (del conocer) y una noción relativa (conocer *algo*), es decir, definida por el contenido en relación con el cual puede decirse conocimiento. Tomando por absoluto lo que no puede ser más que relativo, consuma el tránsito del idealismo totalitario al relativismo nihilista con un llamativo (y escandaloso, para la racionalidad platónica) fuego de artificio retórico, representativo de la sofística como mecanismo oral de poder[6]:

—Admitámoslo, Eutidemo –respondí–, porque, como reza el proverbio, «todo lo que tú digas está siempre bien dicho». Pero, ¿cómo sé que poseo ese conocimiento que buscamos? Puesto que es imposible que una misma cosa sea y no sea, si conozco una cosa, las conozco todas –en efecto, no podría al mismo tiempo ser alguien que conoce y alguien que no conoce–; y puesto que las conozco todas, poseo también ese conocimiento. ¿No es esto lo que quieres decir, y no consiste en ello tu sagaz argumento? (293d-e)

—[…] Pero, dime: ¿no es cierto que vosotros algunas cosas las conocéis, y otras, no?

—De ninguna manera, Sócrates –dijo Dionisodoro.

—¿Qué quieres decir? –pregunté–. ¿Entonces no conocéis nada?

—Al contrario –dijo.

—¿Entonces conocéis todas –agregué–, puesto que conocéis alguna?

—Todas –dijo–, y también tú, pues si conoces por lo menos una, conoces todas (294a).

La apuesta teórica aquí arriesgada es la siguiente: la escuela basura es la fase superior de la escuela totalitaria. Es, por tanto, la conclusión o coronación del *totalitarismo educativo* que se perfecciona refinándose como producto característico de las sociedades de masas, democráticas y desarrolladas, de finales del siglo XX, haciéndose más sutil y, por lo tanto, más eficaz. Debido a que se fundamenta en el progresivo vaciado del contenido constitutivo (académico y técnico) de la instrucción, iniciado con el *totalitarismo educativo* al subordinarla al terreno ideológico, moral y afectivo del alumno, su resultado es el monopolio, el predominio total («integral») de lo afectivo, del que, en función del idealismo democrático, ideología y moral son facetas suyas. Las creencias u opiniones y la conducta quedan subordinadas al imperio de los afectos como formas de manifestación social de los sentimientos e, incluso, de los deseos, según el

postulado –recogido jurídicamente por la legislación y la dogmática pedagógica– de la «libertad de opinión», oxímoron de éxito gracias a su elevación metafísica. De un modelo de corte dogmático se pasa, como conclusión necesaria, a un vacío relativista. En él, la formación académica del sujeto es absorbida por lo psicológico y cae así bajo el dominio de los afectos, donde queda a salvo de cualquier crítica o intento de corrección, de modo que el error no es tal o resulta legítimo como expresión espontánea de la personalidad del sujeto, terreno sagrado para la ideología vigente. Se consuma la metamorfosis lampedusiana: del sacerdote al psicólogo.

La semilla o germen del *totalitarismo educativo* (no plenamente realizado) en España se puede encontrar ya en la concepción socialista-institucionista[7], pero también en Hernández Tomás (ministro del Frente Popular)[8], y en el proyecto educativo franquista[9].

Es preciso indicar también que hay una serie de tópicos que se repiten en todas estas experiencias y que parecen constituir parte esencial de la pedagogía del siglo XX (algunos ya aparecen en legislaciones del XIX) y del idealismo pedagógico en sus distintas modulaciones. Estos componentes son, en general, nominalmente respetados y materialmente obviados o desvirtuados por el *relativismo educativo,* para el que ejercen la función de cobertura retórica:

– Enseñanza gratuita y obligatoria.
– En conexión con lo anterior, enseñanza universal (popular, no elitista); es decir, el Estado sufraga la formación de quienes no tienen medios económicos.
– El centro del proceso de enseñanza es el niño (paidocentrismo), que conduce a una sacralización de la juventud (efebolatría).
– Enseñanza no memorística[10], que, en el caso del vaciado material de lo académico consumado por la Logse, propicia paradójicamente en los alumnos el recurso inercial a la memorización, ante el déficit de destrezas intelectuales producido por el descenso de los niveles académicos, con el fin de sortear burocráticamente los diferentes estadios del sistema. Como rasgo típicamente posmoderno, se produce un efecto concreto por medio de la oferta retórica, formal de su contrario. Así, la retórica antimemorística no sólo oculta, sino que determina una enseñanza memorística en el sentido mecánico, robotizado del término, siguiendo, como veremos más adelante, los postulados pedagógicos de la Compañía de Jesús, entre los que destaca la repetición como fase metodológica de la *Ratio Studiorum,* y que pone en juego el *formalismo pedagógico* que hereda el siglo XX.
– Educación «vital» (la conducta o moral, las creencias o ideología, la personalidad o psicología) por encima de una enseñanza académica o intelectualista: cristaliza, de este modo, el tránsito del concepto al afecto. Este tópico se alimenta en estos modelos educativos de la añoranza de la naturaleza, de cierto romanticismo (versión folclórica del idealismo

filosófico) que afirma buscar un retorno a la presunta autenticidad de lo rural frente a lo urbano, del aire libre frente al enclaustramiento del aula o la biblioteca. Este tópico se encuentra vinculado al también común antiintelectualismo.

– Cabe incluir, asimismo, la idea de que el profesor ejerce una especie de sacerdocio, tópico que es común a la pedagogía republicana (por influencia de la Institución Libre de Enseñanza) y a la pedagogía franquista (sobre el soporte de la idea de Gracia Divina)[11]. Hoy el sacerdote es el pedagogo.

PARÉNTESIS TERMINOLÓGICO

Es obligado no dar un paso más sin poner antes sobre la mesa algunas precisiones conceptuales y terminológicas ineludibles. En lo que sigue, van a aparecer, y han aparecido ya, algunos vocablos esenciales en los cuales se juega la apuesta de este trabajo. Sin definirlos con un mínimo de claridad, este intento teórico de reconstrucción ontológica, genealógica y conceptual de los procesos de enseñanza haría aguas. Así pues, *filosofía, conocimiento, racionalidad, enseñanza, libertad* son acaso los cimientos sobre los que pretende levantarse su arquitectura. Serán, pues, definidos los primeros (filosofía, conocimiento y racionalidad) en el capítulo que se abre a continuación, pero habrán de completarse su definición y tratamiento a lo largo del presente estudio. La noción de enseñanza, como objeto prioritario del mismo, se irá construyendo en su desarrollo hasta las conclusiones finales. Se imponen, por lo tanto, unas palabras para presentar una definión positiva y operativa de libertad, que no pueda ser tachada de metafísica, de vacía, de idealista, de formal o de simplista.

Dado que la democracia es una forma de Estado de referencia en el marco histórico dentro del cual irrumpe el pensamiento filosófico; dado que rige en ella como criterio básico de decisión la libertad (política y jurídica) de los reconocidos como ciudadanos; dado que los sujetos son operativos políticamente en ella como individuos y como individuos, al menos en cierto sentido, intervienen en los procesos de enseñanza, será pertinente establecer una analogía con las aporías del infinito de Zenón (el paso al infinito y el cálculo infinitesimal) que pueden abrir el análisis a los problemas que la noción misma de individuo (átomo) y de libertad individual generan. Si seguimos esta propuesta, el individuo queda rebasado por su división hasta el infinito, ya que habría que decidir en función de qué detener la división en algún momento. Dicho de otro modo, cualquier definición de individuo no puede basarse más que en una operación de cirugía conceptual. Sólo podrá determinarse dentro de qué límites y en función de qué parámetros se considera la condición de ciudadano como ficción jurídica, administrativa y política en el marco de las instituciones correspondientes; nunca fuera de él. El individuo (atómico) es un concepto límite o, bien, dentro de estas coordenadas políticas, jurídicas e históricas, una ficción o constructo, un artificio político. No hay individuo puro, por lo cual no puede haber, en sentido estricto, libertad individual exenta, o será

mera abstracción. Todo individuo es un producto, efecto de la amalgama de afecciones y relaciones que, a su vez, afecta y se relaciona con otros individuos en procesos dinámicos y conflictivos de causación múltiple. De ahí que la libertad individual haya de ser considerada también –pero esa es su virtud, su victoria sobre la esclavitud de lo natural– como un constructo institucional, que no existe fuera o antes de las instituciones, que la hacen posible, pero no a escala exclusivamente individual, pues las instituciones operan necesariamente con grupos atributivos de individuos, cuya identidad se construye pletóricamente, en bloques más o menos maleables, si bien ese es el sustrato que permite la libertad distributiva de individuos definidos como tales administrativamente. Esto nos obliga a definir la libertad en función de esta concepción del individuo, que no se acomoda ideológicamente ni al discurso colectivista ni al individualista, que no será bien recibido por unos ni por otros, y se despliega en dos contenidos concretos de gran potencia filosófica que no pueden darse más que coordinados: conocimiento e instituciones.

La libertad como conocimiento, en sentido spinoziano[12] (y aun epicúreo, para el cual el conocimiento opera como disolvente de los miedos irracionales, esos que someten al ser humano[13]), habrá de ser entendida como la liberación corrosiva de las dependencias que la ignorancia, en todas sus variantes, genera. Dicho de otro modo, la libertad es aquí entendida en términos positivos como destrucción de los mecanismos que fijan la dependencia del individuo y como la consiguiente, aunque precaria, independencia individual que tal proceso procura. Pero esa independencia no es viable fuera del marco de sistemas de relaciones materiales (legales, políticas, económicas, consuetudinarias, etc.) que constituyen las instituciones y que son propias de unas sociedades dotadas de un grado suficiente de desarrollo tecnológico e histórico. Esa libertad es pura ilusión al margen de las instituciones. Es la institución, como estructura dotada de una cierta complejidad racional (impersonal) capaz de regular conductas, la que produce libertad. Por decirlo con Aristóteles, fuera de la ley, fuera del Estado, no hay libertad[14]. Las escuelas griegas y, como modelo consumado, la Academia platónica, son las primeras cristalizaciones históricas de esta confluencia entre conocimiento e instituciones.

Como el conocimento liberador (y el aprendizaje) sólo pueden darse en el paradójico juego del individuo que no puede aprender por sí mismo más que gracias al profesor y al entramado de relaciones y estructuras sin las cuales no hay profesor ni hay alumno, esta noción de libertad conduce al segundo contenido: las instituciones como marco de ficciones o artificios que la hacen viable y que, por tanto, no emanan de un Dios dadivoso que culmina su obra con la guinda del libre albedrío en el hombre[15] ni de la Naturaleza ni de la Humanidad ni de cualesquiera otros trasuntos metafísicos del Absoluto[16]. El problema de fondo con respecto a la idea de libertad reside en la pregunta acerca de si caben actos no causados o cuya causa sea la voluntad del individuo. En el primer caso, si se responde afirmativamente, se está impelido a explicar cómo puede producirse algo

sin causas: la noción de *Creatio ex nihilo,* de emergencia, de inspiración, de libre albedrío, no dejan de ser recursos para tapar ese hueco, que es la ignorancia, acaso intolerable para la criatura humana:

> De modo que la experiencia misma, no menos claramente que la razón, enseña que los hombres creen ser libres sólo a causa de que son conscientes de sus acciones, e ignorantes de las causas que las determinan[17].

En el segundo caso habrá que indicar qué se entiende por voluntad y si está a su vez determinada, como sostiene Spinoza, o si decide sin causas, lo cual nos lleva al callejón sin salida del primer caso[18]. Frente a estos dilemas y peticiones de principio, la idea de libertad aquí sugerida se sustenta en que es libre, en distintos grados y de forma siempre precaria, el acto cuya causa de mayor fuerza es el conocimiento. No se puede ser ni obrar sin causas. Es inevitable estar determinado necesariamente y ser, por tanto, esclavo de las miserias de la realidad (necesaria) que se nos impone. Lo más alto a lo que el sujeto humano puede aspirar, en consecuencia, es a estar determinado por el conocimiento. Se es libre cuando se es esclavo de la racionalidad.

> Ducunt volentem fata, nolentem trahunt[19].

Y, según lo expuesto, no se puede ser esclavo de la razón y, por ello, libre más que integrado en la trama de relaciones objetivas de las instituciones que componen las sociedades políticas.

Esta definición de la idea filosófica de libertad no niega ni olvida ni renuncia a las distintas modulaciones que proceden de otros registros, sino que se nutre de ellas, en un movimiento que es unívoco o de un solo sentido, pues no puede darse a la inversa. Y toma como material tipos acotados de libertad tanto para elaborar un recorrido genealógico del proceso de gestación de tal idea, a partir del estatuto social, laboral y jurídico del no esclavo en las sociedades de la Antigüedad o tomando como referencia la idea de caída libre o inercial en física, como para determinar los planos en los cuales, por analogía, podría reconstruirse una idea de libertad genérica pero operativa: libertad neurológica (corteza prefrontal del cerebro retroalimentada por percepciones y recuerdos como fuente de la toma de decisiones[20]), libertad psicológica, libertad jurídica (cosida a la idea correspondiente de responsabilidad), civil, política o económica (libre competencia).

Tomando como plataforma de impulso especulativo esta noción de libertad, es preciso recurrir a la distinción libertad-de/libertad-para. La primera es la mera ausencia de restricciones o coacciones. Es una libertad puramente negativa, indigente, por falta de contenido. La ausencia de cadenas no garantiza una libertad real. Garantiza sólo la ausencia de cadenas. La libertad-para es la capacidad positiva de realizar determinadas operaciones. Mi libertad de volar, intacta, pues nadie me prohíbe ni impide elevarme hacia las alturas, es estéril por la incapacidad motriz de este cuerpo para hacerlo.

Veremos cómo paulatinamente, y con los saltos y retrocesos que son objeto de estudio de este trabajo, la consolidación de una libertad negativa, vacía, formal, como libertad-de, oculta, disfraza o legitima la carencia de una libertad-para, positiva, operativa. La *libertad de* hablar sin impedimentos (expresar los sentimientos propios, las opiniones de cada uno) queda en libertad ilusoria y en dependencia material ante la falta de conocimientos concretos sin los cuales no hay *libertad para* pensar por uno mismo con un mínimo de criterio y de independencia. Tengo libertad-de (expresión, opinión, palabra…) hablar de Mecánica cuántica. Carezco, sin embargo, de libertad-para hablar de Mecánica cuántica si soy un ignorante al respecto. El vaciado de la enseñanza académica en aras de una afectividad pedagógica transversal y al servicio de ciertos intereses ideológicos e, incluso, políticos y económicos se perpetró bajo la legitimidad de una *libertad de* ser ignorante (dependiente, siervo) que bloqueaba la *libertad para* ser culto o sabio (independiente, señor). No es libre el que sólo es libre de decir tonterías. Pues, como sostiene el profesor Bueno, lo contrario de la libertad no es la determinación, sino la impotencia.

ETIMOLOGÍAS Y GENEALOGÍAS

El fragor de la batalla dialéctica que aquí se presenta contra la Nueva Pedagogía, entendida como una suerte de alquimia teológica de los afectos del alumno, consagrada administrativamente, se juega en el rigor del lenguaje. El escrúpulo glacial en su uso preciso (basado en la máxima socrática que frena la pretensión de saber lo que no se ha definido de forma que cualquiera pueda entenderlo, esto es, la filosofía como ejercicio de modestia) es el punto de apoyo desde el cual plantar cara y ofrecer resistencia frente a la descomposición, degradación, banalización y vaciado de las palabras. Negarse a caer en las trivialidades, simplificaciones, mistificaciones, tópicos y lugares comunes de la jerga neopedagógica, recurriendo, si hace falta, a expresiones etiquetadas como rancias o arcaicas (plan de estudios, instrucción pública, examen de Estado…), constituye el imperativo de claridad y desmontaje crítico elemental sin el cual no hay manera de escapar de la confusión imperante y de su dictadura. De ahí la exigencia de rebobinar etimológicamente hasta la génesis de ciertos vocablos esenciales en el campo de estudio de una teoría general de la enseñanza.

El término *Educación*[21] procede del latín *educatio,* sustantivación de *educare,* emparentado con *ducere,* que quiere decir conducir, y con *educere,* sacar afuera, criar. Este verbo encuentra su correspondencia en el griego dentro del vocablo *Pedagogo,* formado a partir del verbo *ágo,* con el mismo significado de guiar y que da en *paidagogós,* compuesto de *pâis, paidós,* niño, y *ágo,* yo conduzco, frente al sujeto que ya en la escuela enseñaba y no se limitaba a acompañar al niño: *didaskalós.* «Entre los Griegos, y Romanos los Pedagogos eran unos esclavos, á quienes se encomendaba la guarda, cuidado, y primera instruccion de los niños»[22]. Pedagogo, como conductor de infantes, es el correlato

etimológico exacto del *demagogo,* conductor de masas[23]. A su vez, *Paideia,* que suele traducrise del griego como Cultura o Educación (formación, crianza, cultivo) [24], tiene la misma raíz que juego *(paidia):* niño *(pais)*[25]. La palabra *pedagogo,* ya en su época, estaba contaminada por la apropiación que ciertos sofistas hacían de ella[26].

El término *Instrucción* (del latín *instructio:* caudal de conocimientos adquiridos; conjunto de reglas o advertencias para algún fin) viene del verbo *instruere:* enseñar, doctrinar; comunicar sistemáticamente ideas, conocimientos o doctrinas. Suele emplearse como contradistinto de *Educación.* Es afán básico del presente trabajo fajarse de la confusión y del reduccionismo implícitos en dicho antagonismo precisando el significado de esos términos y proponiendo una solución teórica heterodoxa.

Alumno, del latín *alumnus,* alude a persona criada por otra. Viene de un antiguo participio, *alere,* que significa alimentar.

Discípulo y *Disciplina* vienen de *discipuli* (de *discendo*): doctrina, o sea, la enseñanza recibida[27]. No hay aprendizaje (lat.: *doctrina*) ni es posible aprender *(discere)* sin disciplina, en el doble sentido de campo concreto de estudio, saber, arte o ciencia, y de rigor metódico fiel al contenido de lo estudiado.

Colegio, del latín *collegium,* de *colligere,* reunir: comunidad de personas que vive en una casa destinada a la enseñanza de ciencias, artes u oficios, bajo el gobierno de ciertos superiores y reglas; casa o convento de regulares destinado para estudios; establecimiento de enseñanza para niños o jóvenes de uno u otro sexo.

Escuela, del latín *schola,* que significa lección, y este, del griego *skholé,* que significa vacaciones, tranquilidad, estudio, escuela, tregua, dilación.

Enseñar, del latín *insignare,* que significa: señalar; instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos; dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirve de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo; indicar, dar señas de una cosa; mostrar o exponer una cosa, para que sea vista y apreciada; dejar aparecer, dejar ver una cosa involuntariamente; acostumbrarse, habituarse a una cosa[28].

En cuanto a *Profesor,* en el diccionario de Covarrubias (1611) encontramos: «Professar algun arte o ciencia, latine profiteri. Professor della, el que la sigue y professa». Poco más de un siglo más tarde, en el *Diccionario* de la Real Academia, el vocablo *professor* era definido como «El que exerce o enseña publicamente alguna facultad, arte ù doctrina».

Maestro, del latín *Magistro,* de *magister,* derivado de *magis* (más); su opuesto es *minister,* de *minus* (menos). Del *maestro* al *ministro,* del *didaskalós* al *paidagogós.* La decadencia de la enseñanza y las servidumbres de la función del profesor reflejadas en la procelosa historia de sus palabras.

[1] La expresión remite al trabajo desarrollado desde hace casi una década a través de la plataforma proyectotelemaco.com, presentado en el capítulo «Proyecto Telémaco», en C. Segura (ed.), *El método*

socrático hoy. Para una enseñanza y práctica dialógica de la filosofía, Madrid, Escolar y Mayo, 2017, pp. 127-138. La referencia al hijo de Ulises la emplea también M. Recalcati unos años más tarde (2013, la edición italiana) en *El complejo de Telémaco,* Barcelona, Anagrama, 2014, desde una perspectiva sugerente a pesar de su sesgo psicoanalítico.

[2] «[…] son buenos los que pueden gobernarse a sí mismos *[archein auton]* y malos los que no pueden» (Platón, *Leyes,* Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1999, edición bilingüe, 644b).

[3] Cfr. G. Bueno, *Telebasura y democracia,* Barcelona, Ediciones B, 2002.

[4] Platón, *Sofista,* en *Diálogos,* V, Madrid, Gredos, 1992.

[5] Platón, *Crátilo,* en *Diálogos,* II, Madrid, Gredos, 2004.

[6] Platón, *Eutidemo,* 293c, en *Diálogos,* II, Madrid, Gredos, 2004.

[7] Circular de R. Llopis, director general de Instrucción Pública, acerca de la promulgación de la Constitución de 1931, *Gaceta de Madrid* 14, 14 de enero de 1932.

[8] M. de Castro Marcos, *El Ministerio de Instrucción Pública bajo la dominación roja. Notas de un espectador imparcial,* Madrid, Librería Enrique Prieto, 1939, p. 95.

[9] A. Maíllo García, *Cultura y educación popular,* Madrid, Editora Nacional, 1967, p. 43.

[10] Ejemplo: A. Gil de Zárate, *De la Instrucción pública en España,* Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-mudos, calle del Turco, 1855 (Oviedo, Pentalfa Ediciones, 1995, edición facsímil), t. II, p. 11; también, Real Orden del 22 de agosto de 1861, dictando disposiciones para cumplimiento del Real Decreto del 21 de agosto de 1861, acerca de las clases de geometría y dibujo lineal (segundo año) aunque, para las lecciones de Antiguo y Nuevo Testamento (en el primer año), latín (segundo año), griego (tercer año) y retórica y poética (cuarto año), se exige el aprendizaje memorístico.

[11] Pero que ya aparece, también, en Gil de Zárate, por ejemplo, *op. cit.,* t. I, p. 307.

[12] «Y así, cuanto más nos esforzamos en vivir según la guía de la razón, tanto más nos esforzamos en no depender de la esperanza, librarnos del miedo, tener el mayor imperio posible sobre la fortuna y dirigir nuestras acciones conforme al seguro consejo de la razón» (B. Spinoza, *Ética,* edición anotada por G. Albiac sobre la traducción de Vidal Peña para la Editorial Tecnos, Madrid, 2007, IV prop. XLVII, esc.).

[13] «Si no se quiere ser esclavo, es necesario ante todo no dejarse engañar, y resistir cueste lo que cueste. Negarse a creer es lo más importante; y este rechazo define bastante la inteligencia» (Alain, *Charlas sobre educación,* Madrid, Losada, 2002, p. 225); «No hay pensamiento más que en el hombre libre; en el hombre que no ha prometido nada, que se retira, que se vuelve solitario, que no se preocupa por agradar ni por desagradar. El subordinado no es libre en absoluto; el jefe no es libre en absoluto» (*ibid.,* p. 218).

[14] «La ley es razón sin deseo [ανευ ορεζευς νους ονομος εστιν]» (*Política,* III, 1287a). Cfr. J. Sánchez Tortosa, «Ley sin deseo. Del artificio natural de la política II», *El Catoblepas* 172 (junio de 2016), p. 3. Este punto se desarrolla más adelante en el «Corolario político».

[15] «El libre albedrío es la causa del propio movimiento porque el hombre, mediante el libre albedrío, se determina a sí mismo a obrar» (santo Tomás de Aquino, *Suma teológica,* I, q. 83, ad. 1). Se hace necesario recordar aquí la destrucción crítica que de tal idea ejecuta Spinoza contra la escolástica y contra el cartesianismo. Sólo puede considerarse libre, en este sentido de autodeterminado, a la Sustancia infinita (*Ética,* I, def. VII). Todo ser finito, por el contrario, es necesariamente determinado a ser y obrar por otra cosa (heterodeterminado).

[16] Ideas (Dios, Humanidad, Naturaleza…) que quedan disueltas, descosidas por el principio de *symploké* referido. La imposibilidad de que todos los objetos y procesos de la realidad estén conectados entre sí no sólo desbloquea y alimenta el conocimiento científico, que se sustenta en la indicada capacidad de reescribir nexos entre procesos dentro de un campo acotado (cerrado), como hacen las ciencias dentro de su ámbito correspondiente, sin confundirse con otros campos. Es que, además, impide sostener la existencia de un Dios o de un principio único trascendente que, por omnisciencia u omnipotencia, lo tuviera «todo atado y bien atado».

[17] Spinoza, *Ética,* III, prop. II, escolio.

[18] De gran interés acerca de estas cuestiones es el artículo de J. Pérez Jara, «Determinismo y causalidad: sobre la inexistencia del Libre arbitrio», *Thémata. Revista de Filosofía* 38 (2007).

[19] «Al que está resuelto los hados lo conducen, al que se resiste lo arrastran» (Séneca, *Epístola a Lucilio,* 107).

[20] Por ejemplo, J. Fuster, *The Neuroscience of Freedom and Creativity,* o el experimento de Libet *(Mind Time: The Temporal Factor in Consciousness).* Pero no veo que tales avances científicos en el campo de la neurología refuten la definición de libertad aquí propuesta. Más bien le proporcionan combustible de gran valor para consolidarla, pues cada vez se atinará más a la hora de fijar las determinaciones causales que, a diferentes escalas, producen efectos en las acciones y en los pensamientos humanos.

[21] Cfr. L. Doval Salgado, «Acercamiento etimológico al término educación», *Revista Española de Pedagogía* 146, año XXXVII (octubre-diciembre de 1979), pp. 115-121.

[22] P. Esteban de Terreros y Pando, *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa latina e italiana,* t. III, Madrid, Imprenta de la Viuda de Ibarra, Hijos y Compañía, con licencia, MDCCLXXXVIII. «La mayor independencia personal que por la *toga virilis* se adquiria venia á ser la piedra de toque de la conducta de cada jóven. A los diez y siete años de edad entraba el romano á servir en el ejército. Por este tiempo cesaba también el acompañamiento (completamente desconocido en tiempos mas antiguos) de los pedagogos, que se sacaban de los esclavos, cosa que naturalmente solo podía ocurrir en las familias ricas; si bien es cierto que estos pedagogos eran mirados con cierta prevención. Con todo, mas tarde se les confió una parte de la enseñanza, y en la época del imperio, cada muchacho de familia regular tenia en casa un pedagogo exclusivamente suyo. Estos pedagogos acompañaban á los muchachos á la escuela, al teatro, donde Augusto les señaló un lugar al lado de sus alumnos, y á otros sitios públicos» (*Nueva Crestomatía griega: ó Selectas en prosa y verso de autores clásicos de la Antigua Grecia, con notas gramaticales,* edición de Antonio Bergnes de las Casas, Barcelona, Juan Oliveres, 1861, pp. 391-392). «Esta idea de "marchar al lado de" como uno de los fundamentos metafóricos del acompañamiento nos remite a la tarea que ejercía el pedagogo en la Grecia antigua. El *paidagogos* era el sirviente encargado de acompañar al niño en sus cotidianos trayectos entre la casa y la escuela. Su función, en un inicio, es modesta: se trata de un simple esclavo encargado de llevar el reducido equipaje de su joven amo y la linterna para alumbrarle el camino. El pedagogo, a través del contacto cotidiano que tenía lugar en éste andar del acompañamiento, ejercerá la educación más allá de la instrucción que el niño recibe en la escuela. La esencia de la función del *paidagogos* será recogida en los replanteamientos de la educación como acompañamiento y de su vinculación en la praxis socioeducativa» (J. Planella Ribera, *Ser educador. Entre Pedagogía y Nomadismo,* Barcelona, Editorial UOC, 2009, p. 163). Véase también H.-I. Marrou, *Historia de la educación en la Antigüedad,* Madrid, Akal, 2004, p. 347.

[23] «Ha sido después cuando el Hado de la Providencia me llevó a una actividad pública y de publicista para el público, para la masa de los lectores y de los oyentes, y con ello a un menester de demagogía acentúese en la í, como en *pedagogía* –de conducción o educación de pueblo niño–. Y si hace más de treinta años medité dolorosamente sobre el amor y la pedagogía, cuánto tengo ahora que meditar sobre el amor y la demagogía (con *í*). El pobre don Avito Carrascal quiso de su hijo, mediante la pedagogía, hacer un genio, y nosotros queremos hacer, mediante la demagogía, de nuestros hijos, y lo que es peor, de los hijos de nuestros prójimos, de sus padres naturales y espirituales, unos ciudadanos. Unos ciudadanos republicanos o monárquicos, comunistas o fajistas, creyentes o incrédulos. Por esto nuestra Constitución republicana todavía hoy vigente habla de "actividad metodológica" a la vez que habla de "trabajadores de toda clase", de que hay que garantizar a todo español "una existencia digna" y de que hay que proteger también… "a los pescadores". Ni a mi don Fulgencio se le habrían ocurrido tan sabrosas salidas metodológicas y demagógicas. En el recto y primitivo sentido de este último término. El niño es del Estado, y debe ser entregado a los pedagogos –demagogos– oficiales de Estado, a los de la escuela única» (M. de Unamuno, *Amor y pedagogía* [1902], Madrid, Espasa Calpe, 2007, p. 54). Véase, más adelante, el análisis de esta función del pedagogo en el capítulo 23.

[24] Epicuro de Samos: «De toda *paideia,* hombre dichoso, huye a vela desplegada» (D. Laercio, *Vidas de los filósofos ilustres,* Madrid, Alianza, 2007, X, 6).

[25] Cfr. W. Jaeger, *Paideia,* Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 720.

[26] Cfr. *ibid.,* III, 2, pp. 438 y ss.

[27] Cfr. san Agustín, *Del libre albedrío,* I, 1, 2, pp. 214 y ss., en *Obras,* III, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1971.

[28] J. Corominas, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana,* Madrid, Gredos, 1998; Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española,* Madrid, Espasa Calpe, 1998.

PRIMERA PARTE

Filomatía. Una teoría materialista de la enseñanza: Platón contra Rousseau

1. De la tiranía poética a la demagogia sofisticada

> ¿Y acaso no es lo mismo –proseguí– el ser amante de aprender [φιλομαθὲς] y ser filósofo?
>
> Platón, *República,* 376b

> Si no existe la materia enseñada, ni el maestro, ni el discípulo, ni tampoco el método de enseñanza, es evidente que no existe ni la enseñanza ni nadie que la tenga a su cargo.
>
> Sexto Empírico, *Adversus Mathematicos,* libro I, 38-40

No antes del año 387 a.C., un ateniense que acaba de regresar de un ingrato viaje a la Magna Grecia compone la obra decisiva para la comprensión de la enseñanza propiamente dicha, en la laboriosa gestación de una disciplina sin la cual no podría entenderse. Esa disciplina, que entre unos y otros (Heráclito: *philosophós,* Pitágoras…) llamaron Filosofía, se constituye en sentido riguroso con la obra de ese ateniense, Platón, que acierta a ver la clave del asunto: lo que mantiene un precario orden de coordinación en el caos múltiple de lo real no son ni espíritus o dioses (la Poética: Homero…) ni átomos (la Ciencia: Demócrito…) ni los números (Aritmología: Pitágoras…), sino las formas [εἰδῶν]. Esas formas o estructuras lógicas, esas combinatorias que constituyen la racionalidad última de lo real, que permiten decir lo igual de lo diferente, ofrecen a la comprensión del sujeto racional la conexión entre distintos aspectos de la realidad, en función del principio ya mencionado de *symploké* [συμπλοκὴν] según el cual ni todo está conectado con todo ni nada está conectado con nada. Ese principio muestra cómo hay cosas que están ligadas entre sí, pero otras con las que no están ligadas. Digamos que los cruces que otorgan cierto orden regular a la realidad se tejen en función de vínculos en continuo devenir (como los que vinculan unas páginas con otras en la Red: hipervínculos o *links*). Esta trama de vínculos configura un paisaje de planos diferenciados, trabados, enfrentados o remotos, ninguno de los cuales satura el conjunto por completo. Es un orden múltiple de coordinación de carácter lógico por ser independiente de los sujetos particulares que operan dentro de él, constituidos por él, pero, al mismo tiempo, que pueden, aun de modo fragmentario, enunciarlo: λόγος. Dicho orden permite una apertura a las condiciones en las cuales esas urdimbres tienen efecto y entrega a la mirada atenta el espectáculo de una enredadera heterogénea a través de la cual vislumbrar las líneas maestras, los cauces, vertientes o carriles, las vetas que insinúan la dirección de los procesos que agitan las cosas, y su devenir, sus cortes, límites, abismos. Esa rendija abierta es filosófica. Así, el ejercicio de recorrido y enunciación de las líneas fronterizas, de los contornos y figuras que constituyen ese mapa de la realidad a nuestra escala es lo que podemos con cierta propiedad llamar conocimiento. De ahí que la filosofía consista en la reflexión por medio de formas (ideas) acerca de las diferencias y relaciones entre esos campos de la realidad (campos categoriales). Y en su enunciacion. Y de ahí, también, el vínculo necesario entre enseñanza y filosofía,

que este principio hace comprensible en toda su complejidad y riqueza.

Para situarse históricamente en el hallazgo platónico, hay que retroceder hasta el año 399 a.C., cuando se produce la condena de Sócrates[1]. El hecho marca, en el plano de la Historia política, el principio del fin del experimento democrático ateniense[2]. Platón asiste al acontecimiento con menos de treinta años, lo que, junto a sus experiencias en Siracusa, contribuyen a explicar su huida de la política, evocada en la *Carta VII*. A sus ojos, a diferencia seguramente de su maestro, tal revés supone la confirmación de la deriva irremediablemente demagógica que la *pólis* había tomado, tras la restauración de la democracia, en precaria situación. Mientras que Sócrates acepta la condena por encima incluso de la opción del destierro, incomprensible para un urbanita dialógico como él, y asume la ley como en cualquier otra circunstancia, por mucho que en este caso le afecte personalmente, Platón parece mostrar una respuesta mucho más escéptica. Y, sin embargo, el provecho teórico que el episodio ofrece rebasa el ámbito del análisis político y apunta a las bases de una racionalidad didáctica, sin perjuicio de las conexiones entre ambas esferas, que habrá que justificar. La condena viene ejercida por dos instancias fundamentales que marcan el devenir crítico de aquella sociedad. Esos dos polos, erigidos en el enemigo que Sócrates afronta, permiten dilucidar, a partir de este referente histórico, los dos puntos de gravedad entre los que va a oscilar pendularmente el objeto de este análisis: la enseñanza en general y la enseñanza contemporánea en España, en particular.

La Atenas de finales del siglo V a.C. está constituida por un foco de gravedad que procede del pasado mítico y que está cristalizado en los textos de los poetas antiguos como fuente de autoridad que entronca con el pasado remoto, con los ancestros, y por un impulso a la contra que surge como novedad a raíz de unas condiciones materiales que la propia democracia ateniense pone, y que podemos identificar por medio de la categoría convencional de *sofistas*. De hecho, las condiciones materiales que posibilitan el surgimiento de una gestión democrática de la *pólis,* es decir, una gestión en la que prima la persuasión verbal, producen el encuentro entre esas dos fuerzas, en principio, antagónicas:

> La educación tradicional de los jóvenes helenos se basaba en aprender a leer y escribir, a sumar, restar y multiplicar, a tocar la cítara o la flauta y, sobre todo, en practicar la gimnasia, la lucha y el atletismo. Así, al llegar a los dieciocho años, los jóvenes ciudadanos podían incorporarse a la vida pública, asistir a la asamblea y participar en la guerra. Pero nadie les había enseñado la habilidad oratoria. A lo sumo les habían hecho aprender de memoria fragmentos de los poemas homéricos. ¿Quién les enseñaría a hablar en público y a argumentar, a ganar los pleitos y quedar bien en la asamblea? Los sofistas, nuevos profesionales de la enseñanza surgidos para hacer frente a la demanda de formación retórica[3].

De manera que los jóvenes aristócratas y con suficientes recursos económicos cuyo futuro no puede ser garantizado ya por su procedencia social (sanguínea) han de adaptarse a una enseñanza que les proporcione esa técnica específica que la enseñanza tradicional no ofrece y sin la cual no es posible prosperar en la nueva situación:

> Y hacia 500 a.C. casi todos los atenienses, incluidos los pobres, sabían leer y escribir. Es verdad que no existían escuelas estatales, pero las escuelas privadas eran muy baratas y por poco dinero todo el mundo mandaba a sus propios hijos a un maestro para que les enseñara a escribir[4].

La aristocracia tradicional se ve obligada a invertir en la enseñanza nueva. Las familias con medios pagan a los sofistas consumando en sus hijos, y objetivada en ese contrato, *la fusión entre tradición poética e innovación sofística,* entre Homero y Protágoras, entra la función irascible (los sentimientos, ligados a la consanguinidad y el territorio) y la función concupiscible (los deseos, propios de la subjetividad).

La protodemocracia ateniense tiene, por tanto, la cualidad de romper con la preeminencia de lo biológico en política, motivo por el cual puede ser llamada propiamente democracia[5], al menos si descontamos una concepción idealista (o fundamentalista) de democracia y, en consecuencia, se deja al margen cualquier tipo de juicio valorativo, y por más que no lo sea en un sentido global y se quede en una democracia balbuciente, precaria, parcial, a duras penas ejercida como una excepción en mitad de un mundo de tiranías sostenidas por las creencias ancestrales, es decir, por la cerrazón cultural de cada pueblo, además de por la descomposición a la que su propio desarrollo aboca:

> […] la forma política que hay que poner a la base de la conciencia filosófica es precisamente la forma democrática en su sentido estricto, en la medida en la cual la democracia es algo más que un sistema formal de elección de magistrados mediante el voto y se apoya, de un modo u otro, en el supuesto de que es «el pueblo» –y no los grupúsculos de las aristocracias hereditarias o facticias (que actúan en nombre propio, o en nombre de Dios, o incluso en el mismo nombre del pueblo, a quien, sin embargo, no consultan)– la fuente de los saberes racionales y de los juicios maduros, si es que estos existen.
>
> Ahora bien, en la medida en que la totalización filosófica es una totalización racional, que no admite fuentes particulares o privadas de revelación, reservadas a «minorías pequeñísimas» (aristocracias de sangre, colegios sacerdotales, sectas, logias o academias selectas), se comprenderá la sinergia de la actividad filosófica y de la actividad democrática (del saber democrático), según la advertencia de Euclides a Tolomeo: «No hay caminos regios para aprender geometría». Frente a la interpretación popperiana del platonismo, cabría subrayar los componentes «democraticos» –en el sentido dicho, no meramente formales– de la Academia platónica; pues allí no se cierra la puerta a nadie (por razones de raza, de edad, de sexo), ya que sólo se exige para entrar en ella «saber Geometría». Y, además, la Academia no se concibe como un fin en sí, puesto que ella está orientada al bien de la República. Una República que, aunque se proyecta como estratificada en tres clases, no puede confundirse con una sociedad de castas, sino con una sociedad dotada, diríamos hoy, de «movilidad vertical», y, en este sentido, democrática (los gobernantes filósofos de la República platónica no constituyen una casta, puesto que se reclutan entre el pueblo y, por ello, el hijo de un Rey podrá ser destinado a ser agricultor, si llega el caso, así como el hijo de un agricultor podrá ser elegido Rey si llega a ser sabio)[6].

Es claro, por tanto, que la democracia nace de una sociedad esclavista. Dicho con mayor precisión, la democracia (y la filosofía, que van indisolublemente unidas en su nacimiento, y no por casualidad) sólo puede nacer en una sociedad en la que hay ciudadanos libres, esto es, liberados de la necesidad del trabajo manual

para poder ejercitar el pensamiento, como una destreza que emana de la necesidad de negociar con otros en condiciones formales de igualdad, según la realidad que el crecimiento económico y comercial producen. Y ese contexto que compele a los sujetos a negociar, a dialogar (el diálogo, lejos de ser remanso de paz, es escenificación y gestión dialéctica de la guerra, del conflicto), produce enfrentamientos que habrá que dirimir, por lo que surge una política cuyo instrumento de decisión es la palabra. Por el mismo motivo, podríamos decir que la democracia es, en Atenas, un invento de aristócratas o, si se prefiere, de «ricos», en modo alguno de los esclavos o, si se prefiere, de los «pobres». Del mismo modo, la libertad para todos es un invento de unos pocos hombres libres, y no de la masa de los esclavos[7]. Y aún más, cabe considerar la posibilidad de que sean los propios mecanismos de gestión política de la democracia ateniense los que, dado determinado nivel de desarrollo, contribuyan decisivamente a su descomposición. Estas paradojas permitirán esclarecer puntos decisivos de la materia tratada, envueltos habitualmente en la nebulosa del lenguaje establecido.

En esa frágil rendija abierta a la palabra, el poder político se obtiene no por herencia o riqueza, sino por medio del discurso en el *ágora* y, por tanto, gracias al dominio de una determinada técnica (oratoria y retórica), caracterizada por desplazar el conflicto de la realidad física a la virtualidad lingüística, sin que el conflicto desaparezca ni deje de tener efecto sobre la realidad social, física, etc. Parafraseando a Nietzsche, «[…] se hace más sutil […]». Surge, así, un espacio de discusión (sobre negocios, sobre política, sobre filosofía), un lugar (físico, urbanístico) en el que la palabra adquiere relevancia, campo de batalla entre la tradición y la sofística; esos enemigos que, sin embargo, acaban aliándose contra un enemigo común, como se puede ya vislumbrar. Lo que Sócrates[8] representa en ese litigio es la esquirla que se clava en los dos contrincantes, unidos coyunturalmente por las nuevas características sociales, económicas y políticas puestas en juego, la encarnación de un peligro para cualquier poder, sea el autoritario tradicional o el relativista posmoderno *avant la lettre.* El peligro de la interrogación sobre lo admitido. La apertura filosófica de la pregunta que cuartea el macizo cegado de las identidades, hechas de creencias o de opiniones, de emociones o de pasiones.

Hasta Platón, la literatura es narración. Desde sus diálogos algo cambia: aparece la interrogación filosófica en la literatura, que en los presocráticos está sugerida, como un caldo de cultivo, pero no ejercitada. La mutación que se produce implica el tránsito de la creencia a la racionalidad, la apertura a una dimensión de problemas que no están resueltos, a operaciones de confrontación dialéctica. Al introducir la interrogación y la duda, se quiebra radicalmente el principio de autoridad recogido en la transmisión oral y, después, en la escritura; tránsito que, precisamente, hace posible esa fractura:

> La confusión es comprensible, pues sólo cuando el lenguaje está escrito se hace posible pensar acerca de él. El medio acústico, al no ser susceptible de visualización, no logró ser reconocido como un fenómeno enteramente separable de la persona que lo usa. Pero en la

> documentación alfabetizada el medio se objetivó. Ahí estaba, perfectamente reproducida en el alfabeto, no una imagen parcial sino el todo; ya no era una función de «mí» como hablante sino un documento dotado de existencia independiente […]. Dentro del *lógos* residía el conocimiento de lo que era conocido, separado ya del conocedor personal, que podía entrenarse, sin embargo, para usarlo. Al mismo tiempo, se abrió otra división entre este discurso teórico y la narrativa rítmica del oralismo: el filósofo entró en liza contra los poetas. Esas dos rupturas con la tradición fueron reconocidas y dramatizadas en vida de Sócrates, cuando éste tenía unos cincuenta años y Platón era un niño. Ni una ni otra habría sido posible sin la creciente visualización de la tradición que se había producido cuando el lenguaje se alfabetizó[9].

Así, se establecen las condiciones materiales y técnicas de posibilidad del conocimiento y, por extensión, de la libertad entendida como conocimiento, como independencia de criterio.

Esta ruptura con la tradición, que resulta ser al mismo tiempo batalla contra el relativismo en boga, la podemos encontrar en la *República,* donde se consuma la expulsión de Homero y de los poetas de la *politeía* platónica *como educadores* (y, cuanto mejores escritores, con más razón, por ser más eficaces modulando, formateando, educando la mente de los jóvenes):

> Estos versos y todos los que se les asemejan, rogaremos a Homero y los demás poetas que no se enfaden si los tachamos, no por considerarlos prosaicos o desagradables para los oídos de los más, sino pensando que, cuanto mayor sea su valor literario, tanto menos pueden escucharlos los niños o adultos que deban ser libres y temer más la esclavitud que la muerte[10].

Tanto la tradición como la sofística se sostienen sobre la base de una infantilización de la sociedad: no sólo los niños son tratados como niños, sino también los ciudadanos en general. Los poetas se dirigen a ellos como a niños a quienes asustar con cuentos (y esa es la base de la educación tradicional[11]). Los sofistas, como a niños a quienes adular o engatusar con promesas, apelando a los deseos, o produciéndolos mediáticamente por medio del consenso dirigido, eludiendo la realidad, edificando fuegos de artificio retórico (y esa es la base de la educación nueva[12]), seduciendo, hipnotizando[13]. La infantilización se perpetúa *sofisticándose,* pero no es abolida. Esa infantilización es el caldo de cultivo que resuelve el autoritarismo de la tradición en demagogia. La tiranía es más férrea cuando el amo es elegido[14]. Del temor de la tradición a la esperanza del futuro. «Nec spe nec metu» era el lema de la casa de Isabella d'Este, de donde lo toma Maquiavelo y después Spinoza, y que, procede, al menos, de una fórmula acuñada por Cicerón[15]. Así, temor y esperanza son las dos caras de la producción de sumisión en política y, por tanto, de la constitución y reforzamiento del poder. De hecho, la discusión acerca de cuál es el dispositivo más eficaz, si el temor o la esperanza, recorre buena parte del diálogo entre Maquiavelo y Guicciardini. Según este, la esperanza resulta más exitosa, si bien su eficacia reside más bien en una dosificación de ambas pasiones, equilibrada y ajustada a las condiciones concretas de cada caso. Pero, en general, es más eficaz la dominación *sofisticada* de la sofística que los rudimentos coercitivos de la tradición.

Sócrates, por el contrario, personifica la *isonomía*[16] de raíz geométrica; es

decir, establece procesos de contraste y confrontación dialécticos entre sujetos despojados virtualmente de sus condicionantes psicológicos o biográficos. Propone una formación no basada en un principio de autoridad, en un dogmatismo ajeno a la objetividad racional, la cual no reconoce jerarquía personal, pero sí intelectual, argumentativa o conceptual, ni en un relativismo laxo que anula todo criterio objetivo de verdad/falsedad y bloquea los rudimentos del razonamiento lógico[17]. Esta extravagancia que no puede germinar más que en el *ágora* democrática es aplastada por esa alianza entre el dogmatismo ancestral de una verdad absoluta impermeable a la duda, a la interrogación, y el relativismo de moda para el que no hay verdad, sólo opiniones y, por tanto, discursos de mayor o menor eficacia o influencia pletórica (mediática), producto, a su vez, de esas mismas condiciones democráticas que hacen posible a Sócrates (su labor crítica) y que hacen posible el contexto que acabará con él, por medio de la acusación de corrupción de menores.

Si esto es así, cabe sugerir la hipótesis de que no hay profesor o docente en sentido propio (ni antiguo ni posmoderno) hasta Sócrates o, al menos, hasta la sistematización teórica que Platón lleva a cabo a partir del personaje. Y más aún. No es ya que Sócrates sea el primer profesor. Es que es el primer profesor en tanto que filósofo. O, dicho de otro modo, no se puede ser profesor si no se es filósofo. La labor socrática consiste en ejercitar a los demás, por medio de preguntas, en la razón y, por tanto, en el descubrimiento por uno mismo de los conocimientos en lugar de introducir en las mentes de los jóvenes las verdades heredadas o la ilusión de que cualquier opinión es verdad pues todas lo son, grado cero del pensamiento. Con más precisión: se es profesor cuando se ponen en marcha en uno mismo para que se pongan en el otro los procedimientos racionales sin los cuales el pensamiento y el conocimiento son imposibles. Y a eso, en sentido genérico, el que alude al procedimiento mismo de la racionalidad humana y que como impulso anima todo conocimiento o proceso racional, no en sentido erudito o «universitario», pero sí académico, esto es platónico, ha de llamarse filosofía.

Se propone aquí el vocablo en desuso *Filomatía* en lugar de instrucción con el afán de precisar el carácter específico de la enseñanza concebida dentro del marco de una filosofía materialista; su subsuelo filosófico capaz de abrir un ángulo de comprensión que incluya las distintas concreciones del fenómeno, capaz de reflexionar sobre la instrucción como material de análisis, cosa que no es viable a la inversa (la instrucción no es reflexión sobre la instrucción)[18]. La participación activa de la capacidad racional del sujeto discente, así como el componente corrosivo de ese proceso y el marco de coordenadas del materialismo filosófico del cual es deudora, serían los rasgos distintivos que diferencian la *Filomatía* de la mera instrucción, concebida esta como transmisión/recepción de conocimientos científicos, académicos y técnicos, si bien seguiremos empleando este término como diferenciado y aun opuesto al de educación, dado que así aparece en los documentos objeto del análisis en curso.

Platón ofrece una prueba de esta tesis en su diálogo *Menón.*

[1] Cfr. la descripción del caso que ofrece L. Canfora, *Una profesión peligrosa. La vida cotidiana de los filósofos griegos,* Barcelona, Anagrama, 2002.

[2] «[E]l dramático acontecer del proyecto *pólis*» (F. Martínez Marzoa, *Pasión tranquila,* Madrid, A. Machado Libros, 2009, p. 121).

[3] J. Mosterín, *La Hélade,* Madrid, Alianza, 2006, 11, p. 146.

[4] A. Rosenberg, *Democracia y lucha de clases en la Antigüedad,* 1921, citado por L. Canfora en *El mundo de Atenas,* Barcelona, Anagrama, 2014, p. 49.

[5] Es preciso recordar que el término *demokratia,* que queda registrado por vez primera en el libro III de la *Historia* de Heródoto (80, 6), no remite, al menos en su origen, a un supuesto gobierno del «pueblo», noción de estirpe metafísica que forja la modernidad y adquiere consistencia histórica en el contexto de las revoluciones burguesas, a diferencia de lo que parece sostener Mosterín con algo de ligereza en el empleo del vocablo en cuestión («La asamblea no era la representación del pueblo, sino el pueblo mismo», *op. cit.,* 10, p. 137). Si bien *demos* tiene el sentido originario de muchedumbre o masa de gente, el compuesto *demokratia* parece proceder de las *demos,* resultado de la transformación de las tribus, fratrías, clanes y familias en nuevas circunscripciones administrativas que no tienen ya en cuenta la sangre o la posición económica, llevada a cabo por Clístenes: «[Clístenes] Dividió también el país por *demos,* en treinta partes, diez de los alrededores de la ciudad, diez de la costa y diez del interior, y dando a éstas el nombre de *tritís,* sacó a la suerte tres para cada tribu, con el fin de que cada una participase de todas las regiones. E hizo conciudadanos de *demo* a los que habitaban en cada uno, para que no quedaran en evidencia los nuevos ciudadanos al llevar el nombre de la familia, sino que llevase el nombre de los *demos*» (Aristóteles, *Constitución de los atenienses,* Madrid, Gredos, 1984, 21, 4). El antecedente del sustantivo *demokratia* parece ser la forma verbal, que ya aparece en Esquilo: «La palabra *demokratia* no aparece [en *Las Suplicantes,* de Esquilo], pero una y otra vez se enfatiza el hecho de que "el *demos* manda" *(demos kratei).* Esto parece mostrar que la palabra, abstracta y significativa, estaba, de hecho, en uso por entonces. La *isonomía* de Clístenes había perdido su significado semiconstitucional y la democracia había recibido su nombre eterno» (V. Ehrenberg, *From Solon to Socrates,* Londres, Routledge, 2002, VI, pp. 209 y ss.), traducción propia.

[6] G. Bueno, *¿Qué es la filosofía?,* Oviedo, Pentalfa, 1995, pp. 103-104.

[7] Basta echar un vistazo a las biografías de Clístenes y Pericles, figuras clave en la institucionalización de la democracia ateniense, para constatar su origen aristocrático (Alcmeónidas).

[8] Admito la hipótesis de que el nombre *Sócrates* designa en la Historia de la Filosofía a un personaje construido por Platón, una herramienta filosófica, un arma literaria con la que derrumbar la literatura (al menos, la literatura de estirpe homérica, según el análisis ofrecido), sin perjuicio de la existencia histórica del individuo, de su aparición en la obra de otros autores (Jenofonte) y de su labor ágrafa en la Atenas del siglo V a.C.

[9] E. A. Havelock, *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente,* Barcelona, Paidós, 2008, pp. 162 y 164.

[10] Platón, *República,* 387b, en *Diálogos,* IV, Madrid, Gredos, 1993.

[11] «Parece, pues, que hemos quedado totalmente de acuerdo en esto: en que el imitador no sabe nada que valga la pena acerca de las cosas que imita; en que, por tanto, la imitación no es cosa seria, sino una niñería, y en que los que se dedican a la poesía trágica, sea en yambos, sea en versos épicos, son todos unos imitadores como los que más lo sean» (Platón, *República,* 602b). «El cuento pertenece a la infancia del ser humano; el mito, a la adolescencia. Los cuentos los narra la abuela; el mito, el padre que regresa de la guerra» (E. Jünger, *La tijera,* Barcelona, Tusquets, 1997, § 128).

[12] Cfr. Platón, *Eutidemo.*

[13] «Hacen su alabanzas de una manera tan bella, diciendo cada uno las cualidades que posee y las que no posee y matizando el lenguaje con las más hermosas palabras, que hechizan nuestras almas […] y nos elogian de tal forma, que por mi parte, Menéxeno, ante sus alabanzas, me siento en una disposición muy noble y cada vez me quedo escuchándolos como encantado» (Platón, *Menéxeno,* 235a-b, en *Diálogos,* II, Madrid, Gredos, 2004).

[14] «En el momento del mayo revolucionario del 68, los alumnos que coreaban consignas de destrucción y nuevo mundo pedían a Jacques Lacan que fuera para ellos un guía, y él les dijo: «Ustedes lo que piden es un amo. No se preocupen, lo tendrán» (J. Jiménez Lozano, *Buscando un amo y otras aprensiones,* Madrid, Rialp, 2017).

[15] «[S]i obedecen a la esperanza, al miedo, a la ira, a la misericordia; si les mueve algún premio o

gracia *[si spe, si metu, si iracundia, si misericordia impulsi, si praemio, si gratia adducti]*» (Cicerón, *Particiones Oratorias,* 49); Virgilio: «No saben si esperar o si temer; si creer que están vivos o si han sufrido el trance final y no pueden oír ya su llamada *[spemque metumque inter dubii, seu vivere credant, sive extrema pati nec iam exaudire vocatos]* » (*Eneida,* I, 217); Horacio: «El que desea, también teme y, el que vive en el temor, en mi opinión nunca será libre *[qui cupiet, metuet quoque; porro, qui metuens vivet, liber mihi non erit umquam]*» (*Epístolas,* II, 16); Séneca: «de todo esto huye el sabio, ya que él no necesita saber cómo se vive en la esperanza o en el miedo *[haec effugit sapiens, qui nescit nec in spem nec in metum uiuere]*» *(De Constantia Sapientis).*

[16] El vocablo *isonomía* aparece en Heródoto como sinónimo de democracia: «En cambio, el gobierno del pueblo tiene, de entrada, el nombre más hermoso del mundo: *isonomía*» (*op. cit.,* III, 80, 6).

[17] De hecho, este posicionamiento de Sócrates señala la misma línea en función de la cual Aristóteles juzga el valor político de Solón: «Solón se opuso a unos y a otros, y pudiendo, con la ayuda de cualquiera de los dos bandos, establecerse como tirano, eligió hacerse odioso a ambos, salvando la patria y legislando lo que fuera mejor» (*Constitución de los atenienses,* 11, 2).

[18] El recurso a este vocablo arcaico se acoge deliberadamente a la confluencia verbal entre *filomat,* abreviación forzada de Materialismo filosófico, y la etimología griega *filo-mathés,* amante del saber (Platón, *República,* 376b), así como a la ya indicada resistencia terminológica contra la jerga pedadógica.

2. El esclavo de Menón

> Menón.—Sí, Sócrates, pero ¿cómo es que dices eso de que no aprendemos, sino que lo que denominamos aprender es reminiscencia? ¿Podrías enseñarme que es así? […]
> Sócrates.—¡Pero no es fácil! Sin embargo, por ti estoy dispuesto a empeñarme. Llámame a uno de tus numerosos servidores que están aquí, al que quieras, para que pueda demostrártelo con él.
> Men.—Muy bien. *(A un servidor.)* Tú, ven aquí.
> Sóc.—¿Es griego y habla griego?
> Men.—Perfectamente; nació en mi casa.
> Sóc.—Pon entonces atención para ver qué te parece lo que hace: si recuerda o está aprendiendo de mí.
>
> Platón, *Menón,* 81e-82b

El título de *filósofo,* que, consagrado hoy por el uso e institucionalizado y absorbido por las administraciones hasta su banalización y desactivación, puede mostrarse revestido por una solemnidad pomposa de altas cumbres y extravagantes frases (he ahí su vacuidad, completada por las legislaciones educativas sin tener que *mancharse las manos* con medidas molestas como, por ejemplo, la prohibición explícita de la disciplina) fue, para Sócrates, el nombre de una absoluta modestia, de una humildad intelectual que lo distinguía de los llamados *sofistas* (sabios, expertos en una técnica determinada), pero también de los poetas (sabios, depositarios de un saber ancestral), en general de aquellos que *creían saber,* vanidad irremediablemente humana, demasiado humana. Sócrates se define a la contra como *filósofo* porque *no sabe nada,* en el sentido de que el verbo saber implica aquí la negativa a replantear lo sabido, el pánico a que lo que se cree sea mitológico o hueco y que lo sea la identidad construida sobre ello. Su discurso es defensivo; es la defensa corrosiva que ataca los saberes constituidos, cerrados, tomados por definitivos y que producen el efecto de llevar a quienes los poseen a traspasar los límites de su propio saber y atribuirse el conocimiento de cualquier objeto de estudio por ajeno que sea a su especialidad. Y esa única certeza, la de que todo conocimiento no vale nada, esto es, que tiende a cero comparado con la infinitud inagotable de la realidad imposibilitando al ser finito el acceso racional a la Verdad absoluta y definitiva, es, paradójicamente, la condición indispensable para investigar y aprender lo que no se sabe, proceso sin fin ya que el filósofo por definición desea o busca el saber *(philo-sophía),* y desea o busca aprender *(philomathês),* pero nunca será tan idiota (de *idion:* lo propio) como para creerse sabio, por lo que el término filósofo alude al mismo tiempo al que trabaja por destruir la sabiduría *(sofía)* establecida. Esta certeza única que impulsa el saber nos indica, como acabamos de sugerir, que la distancia entre todo saber humano y la verdad absoluta acerca de todo lo que existe será siempre infinita. Sin embargo, esos pequeños fragmentos de conocimiento[1] arrancados a la inmensidad ciega e inagotable del universo son indispensables para que el ser humano sea

auténticamente humano; es decir, se distancie de lo meramente biológico, se constituya en ser artificial. Y, precisamente porque nunca llega definitivamente a meta final alguna, el conocimiento siempre estará en disposición de avanzar. El conocimiento humano progresa gracias al error, a base de someterse a crítica a sí mismo constantemente, planteando y replanteando una y otra vez y desde ángulos aún sin explorar las ideas, conceptos, hipótesis, conjeturas y teorías que, en cada momento, se van proponiendo. El entramado de creencias que constituyen al sujeto humano son el blindaje que lo impermeabiliza del conocimiento, de esa región común, por comunicable, que es la racionalidad finita.

Pero, si el filósofo dice no saber nada, ni siquiera qué se busca, ¿cómo estar seguros de que se ha encontrado lo que se buscaba? Y, por lo tanto, *¿cómo es posible enseñar?* Y *¿cómo es posible siquiera el conocimiento?* Este es el astuto argumento que adopta la forma del escepticismo radical en el pasaje de Sexto Empírico citado al comienzo[2] y que el sofista Menón arroja a Sócrates con una media sonrisa de victoria (la victoria del poder sobre su disolvente, la filosofía, que actúa en el texto platónico y en la propia actividad de Sócrates, pero condenado a la derrota en la realidad, en la historia); sonrisa que se borra ante la extraña respuesta de este, la única que puede dar –pues todo lo demás en él son preguntas a partir de ella–, respuesta que es la clave misma del conocimiento, de la enseñanza y de la libertad: «Conocer es recordar». ¿Qué puede querer decir realmente esta frase y por qué marca un punto decisivo en la Historia del pensamiento? La noción de *anámnesis* esgrimida ha de significar que no hay enseñanza que no sea aprendizaje, y que el aprendizaje no puede ser otra cosa que el proceso por medio del cual se descubren y comprenden por uno mismo los conocimientos, poniendo en marcha *(excitando)* unas facultades, unas capacidades y unas posibilidades que todo ser racional tiene ya por el mero hecho de serlo, por herencia genética. Como se especificará más adelante, se trata de unas funciones características que son activadas en el proceso en virtud de conexiones y operaciones que requieren condiciones técnicas precisas.

Paradójicamente, el personaje que sienta las bases de la enseñanza es el que, de entre sus contemporáneos, reniega del papel de maestro pues confiesa no tener nada que enseñar, pues nada sabe, y que se limita a ayudar a los jóvenes atenienses a que aprendan por sí mismos sin enseñarles nada[3]. Es entonces cuando se produce la escena en la que Sócrates no sólo pone en práctica su arriesgada tesis, sino que sienta las bases de la filosofía, del conocimiento, de la igualdad ante la ley y de la libertad, en el sentido sugerido en las páginas precedentes. Llama a un esclavo de Menón y, liberado de los escrúpulos aristocratizantes del pasado y del elitismo innovador del presente, lo trata como a un igual; es decir, como a un ser capaz de razonar, capaz de comprender por sí mismo, capaz de conocer. Lo eleva al nivel de los seres libres simplemente por el hecho excepcional de tratarlo como al ser racional que es, es decir, despojado virtualmente de sus particularidades psicológicas en el ejercicio de la racionalidad crítica y combativa, en el acto de geometrizar. Y lo hace inmediatamente después de haber conseguido bajar de su

pedestal retórico a Menón, el orador experto en discursos sobre virtud (y *experto* implica aquí el poder correlativo que el favor de la masa que escucha y a la que se convence otorga[4]), también con el recurso de tratarlo como racional, con lo que ello conlleva: someterlo a preguntas, llevarlo hasta sus propias contradicciones y, a través de ellas, a la evidencia de que no sabe en absoluto qué es la virtud precisamente por la ceguera de creer que lo sabe y por que tantos otros que lo escuchan en sus oratorias también lo creen. Como puede apreciarse, la creencia no es considerada aquí desde una perspectiva psicologista, sino como mecanismo objetivo de poder en el contexto de una estructura social gestionada por las técnicas de la palabra pública. En tal contexto, las peculiaridades psicológicas de los sujetos afectados tienden a ser irrelevantes por separado y quedan anegadas por los movimientos masivos de acatamiento, consenso y aceptación, regulados materialmente por tales técnicas y por los correspondientes dispositivos litúrgicos y por la legislación educativa, en el caso de las naciones modernas, como podrá apreciarse. Esta precisión habrá de ser tenida en cuenta en adelante para entender el análisis en curso de los sistemas educativos como piezas de la maquinaria estatal de construcción de mentalidad (o conciencia) nacional, ciudadana, cristiana, humana, democrática, etcétera.

[1] Se distingue en este punto entre gnoseología y epistemología, siguiendo la propuesta de G. Bueno, según la cual la primera se articula en torno a la distinción materia y forma, mientras que la segunda gira en torno a la oposición sujeto/objeto, por lo que es deudora de la psicología (del sujeto).

[2] *Adversus Mathematicos,* Madrid, Gredos, 1997, libro I, 38-40.

[3] De hecho, esta es, en lo fundamental, la base argumental que, según el relato de Platón, Sócrates esgrime en su defensa cuando es procesado. No se trata, por tanto, de una pose de intelectual o de un ejercicio teatral. Basó en semejante tesis sus posibilidades de salir airoso del juicio en el que fue condenado a muerte.

[4] Al respecto, es imprescindible el clásico de É. de la Boétie, *Discurso sobre la servidumbre voluntaria,* trad. de P. Lomba, Madrid, Trotta, 2008.

3. Fundamentos ontológicos

En el tratamiento del asunto de la enseñanza concurren diferentes aspectos, diferentes campos categoriales (antropológicos, psicológicos, neurológicos, sociológicos, demográficos, económicos, políticos…), pero, para un análisis genérico (filosófico) del mismo, podría tal vez fijarse la génesis de la cuestión en sus fundamentos ontológicos, aquellos de los cuales depende la «transmisión de conocimientos» o la «adquisición de destrezas y competencias», el «papel de la escuela» en los procesos de socialización y de aprendizaje, el «papel del profesor» en esos contextos, etc. Cabría, por tanto, comenzar por el estudio, por el desmenuzamiento conceptual del acto por medio del cual un sujeto operatorio A *enseña* a un sujeto operatorio B (o a *n* sujetos B: B_1, B_2…, B_n). Lo que habría que precisar aquí es lo que esconde el verbo *enseñar,* cuál es su contenido semántico, cuál es su rango de acción, qué condiciones exige para que pueda darse, etc. Para este análisis, habrá que tomar impulso haciendo pie en el referido experimento del esclavo que Platón recrea en el diálogo titulado *Menón.* La lectura de este texto, actualizado gracias a las coordenadas del materialismo filosófico, además de algunos estudios neurológicos[1] y la práctica docente misma, ofrece claves esenciales para el propósito de construir una teoría filosófico-materialista *(filomática)* de la enseñanza.

LA DIFICULTAD DE DUPLICAR UN CUADRADO

A cuenta de la resolución de un problema geométrico por parte de un sujeto al corriente sólo de los rudimentos del contar y de la lengua común, lo cual es condición necesaria para el éxito del ensayo y, en consecuencia, base para el conocimiento, se pone en juego, en la escena de referencia[2], la clave de bóveda del proceso de aprendizaje. Sin más dotaciones intelectuales, por tanto, que saber contar y hablar griego, el esclavo es sometido a las sacudidas de la dialéctica socrática[3]. Será aturdido, agitado, confundido por las preguntas de Sócrates (del profesor) hasta que se tope con el saber radical (filosófico): reconocer que no se sabe. Es claro que la condición de inferioridad social del esclavo o criado facilita materialmente la humildad subjetiva de partida sin la cual el aprendizaje sería imposible: saberse inferior en la medida en que se sabe ignorante, es decir, capaz de aprender y, así, superar esa inferioridad. Sucede igual en la práctica docente cotidiana. Cuanto más pequeños son los alumnos, más frágil es la consistencia de su identidad, aún en ciernes, tierna, sin cerrar y, por tanto, menos resistencias psicológicas o subjetivas se ofrecen al racionamiento lógico[4]. Cuanto mayores son y más opaco o ciego es su coágulo de creencias, opiniones y prejuicios, más difícil resulta renunciar a ello en aras del conocimiento objetivo. El problema ahí

reside en que falle o haya sido deslegitimada la superioridad técnica e institucional del profesor y de la escuela, que hace posible vencer esa reacción a cuestionarse a uno mismo. Es la patología a la cual apunta la sofística y que ha colonizado a la escuela actual. Cuando se debilita esa institución, el componente vinculado a la racionalidad común es el que perece y lo emocional, lo sentimental y lo doctrinal lo que vence. Sin embargo, en la situación descrita, ¿qué esclavo ante un ciudadano libre del renombre de Sócrates osaría creerse sabio? La lejanía desde la cual responde lo predispone al aprendizaje pues sus prejuicios son menos férreos que si estuviera investido de una categoría superior en su relación con quien va a enseñarle. Este es, por tanto, uno de los defectos más serios de la enseñanza actual, contra el que los profesores tienen que luchar a diario…, o aceptarlo engañándose acerca de su función (hay profesores que se odian como profesores). El alumno sólo puede aprender, y dejar de ser alumno, si parte de una posición de inferioridad técnica, garantizada institucionalmente por medio de la aplicación rigurosa y coherente de las normas de comportamiento dentro de un centro escolar, con respecto al que enseña. Sin esa jerarquía escolar, bajo el igualitarismo posmoderno, ese populismo pedagógico que pretende que alumno y profesor sean iguales (el profesor sería *La Casta,* el alumno, *La Gente*), el sujeto es más propenso a aferrarse a los nudos que forjan su identidad (afectivos, morales, ideológicos…) y, seguro en esa ceguera, más predispuesto a negarse a aceptar la autoridad de alguien en quien no ve superioridad alguna. La jerarquía escolar es la palanca que hace posible una cierta igualdad real. El igualitarismo pedagógico es la causa segura de elitismo material y desigualdades reales.

El siguiente paso en el diálogo compromete el suelo geométrico que alimenta el saber racional del animal finito y hablante: la aporía de los números irracionales.

El diálogo presenta dos fases. En la primera, Sócrates destruye dialécticamente el pedestal desde el que el sofista (aquí Menón) emite sus discursos y sobre el cual escenifica su influencia en el auditorio no experto. Como resultado de ese enfrentamiento del experto con su propio desconocimiento con respecto al contenido de su discurso, queda situado a ras de suelo, en el punto cero a partir del cual el aprendizaje (el conocimiento) sea posible. En la segunda, Sócrates, recurriendo al mismo procedimiento, eleva al esclavo del sofista al nivel de partida, al punto cero de salida del sujeto racional. Y lo hace proponiéndole un problema geométrico:

> El problema en cuestión pide hallar un cuadrado cuya superficie sea el doble que la del cuadrado de partida (ABCD). Así, si la figura tiene cuatro lados iguales de dos pies cada uno[5], ¿qué longitud tendrá cada lado del cuadrado de superficie doble?

En este punto, el lector ha de coger papel y lápiz y seguir los pasos del ejercicio poniéndose en la piel del esclavo que aprende.

Las preguntas que Sócrates va planteando al esclavo actualizan, excitan la potencia racional latente en él hasta el momento de enfrentarse con el proceso. Esa base neurológica y operatoria que es condición necesaria para la reconstrucción de

las relaciones que cosen y regulan los fenómenos de la realidad, para el aprendizaje y el conocimiento por tanto, constituye el soporte ontológico y gnoseológico de la *anámnesis* platónica, que niega la posibilidad de la inspiración divina tanto como la espontaneidad libre de un pensamiento humano que conociera *ex nihilo.* Niega el todo y niega la nada. Abre la posibilidad del decir (del conocer, del aprender) situando el fiel de la balanza entre esas dos aporías monumentales que son Heráclito y Parménides. Tal como se puede observar en la secuencia de este tramo del diálogo, el proceso pasa por dos nuevas fases. En la primera de ellas, que podríamos denominar de *regressus,* o de disolución, se procede a la destrucción de las apariencias, de las respuestas inmediatas, las que afloran por derivarse de la propia constitución apariencial (subjetiva, psicológica, *inercial*) del sujeto que aprende[6], revelándose como falsas en la confrontación con el proceso de resolución geométrica[7]. De este modo, el esclavo responde a preguntas que parecen de gran sencillez, según dicta el plano de las apariencias, lo más inmediato que le viene a la mente. Primero supone, con elemental obviedad, que la figura doble se obtendrá doblando el lado de la figura originaria. Pero, con el simple procedimiento aritmético de contar los pies de cada lado y los cuadrados que salen de esa operación, él mismo constata el error. La figura que aparece trazada (AJKL) no contiene una superficie doble sino cuádruple de la originaria (un cuadrado compuesto por cuatro cuadrados de la misma superficie que el cuadrado ABCD, no por dos). A continuación, supone que, ya que no se puede formar a partir del lado doble, se obtendrá sumando un pie (no dos, como en el primer intento) a la longitud del lado de la figura originaria, formando la figura AZPQ. De nuevo basta con contar para comprobar que la resultante no es una figura con superficie dos veces mayor que ABCD, es decir, formada por dos cuadrados como ABCD, o por cuatro de superficie AEOH, sino con nueve, es decir, tres veces tres pies, que es la medida de cada lado trazado. La evidencia geométrica de la falsedad de sus respuestas se va imponiendo y pone al esclavo frente a su propia ignorancia, impulsando su repliegue, situándose él mismo de ese modo (*regresando,* saliendo de la caverna) en un punto de partida limpio de contenidos no geométricos, fuera por un instante de la caverna. La geometría se revela aquí como el paradigma de la racionalidad dialógica del ente finito humano. Desde este estado, se toma impulso y se abre la vía para la segunda fase del proceso, la que podríamos denominar de *progressus* o de resolución. Ahora el esclavo podrá reconstruir la resolución del problema pues, de algún modo, está ya dada ontológicamente (las formas platónicas, el tercer género de materialidad del materialismo filosófico) y prefigurada gnoseológicamente (principio de *anámnesis*) en el plano de las relaciones geométricas. Podrá *progresar* en virtud de la activación o actualización de sus capacidades dormidas hasta el despertar socrático:

> Sócrates: Entonces de la línea de tres pies tampoco deriva la superficie de ocho.
> Servidor: Desde luego que no.
> Sóc.: Pero entonces, ¿de cuál? Trata de decírnoslo con exactitud. Y si no quieres hacer cálculos, muéstranosla en el dibujo.

Servidor: ¡Por Zeus!, Sócrates, que yo no lo sé.

Sóc.: ¿Te das cuenta una vez más, Menón, en qué punto se encuentra ya del camino de la reminiscencia? Porque al principio no sabía cuál era la línea de la superficie de ocho pies, como tampoco ahora lo sabe aún; sin embargo, creía entonces saberlo y respondía con la seguridad propia del que sabe, considerando que no había problema. Ahora, en cambio, considera que está ya en el problema, y como no sabe la respuesta, tampoco cree saberla (84a).

El hallazgo no emerge de la nada, pero tampoco puede ser mera repetición. Es preciso atacar, en este punto, la confusión que históricamente ha generado el recurso al verbo «construir» en el aprendizaje. Los fundamentos ontológicos presentados espantan el riesgo de concebir dicho proceso como una construcción por parte del que aprende. El contenido del aprendizaje no es construido por un sujeto en fase de formación, sino que, a lo sumo, lo podrá reconstruir, podrá recorrer los pasos de la resolución de un problema que está dado en un plano ontológico que lo antecede y que lo supera, pero del cual puede formar parte de algún modo gracias a la racionalidad común. El llamado constructivismo procede, en buena medida, de este malentendido que el propio Piaget alimenta, a pesar de sus valiosas aportaciones en el campo de lo psíquico. Esta intervención de Sócrates resulta decisiva ya que marca el salto de la aritmética («si no quieres hacer cálculos») a la geometría («muéstranosla en el dibujo») en la resolución del problema, abriendo, a su vez, la cuestión decisiva de los números irracionales. Contar se ha mostrado como un método insuficiente. Los números parecen ocultar misterios que, sin embargo, las formas geométricas serán capaces de solventar. Es la geometría la que permite el paso a operaciones aritméticas de mayor complejidad, y será el problema de los números irracionales el que permitirá el salto de la aritmología pitagórica a la teoría platónica de las formas (*Menón,* 4d-85b).

La resolución del problema se encuentra en la diagonal, esto es, $\sqrt{2}$, en la inconmensurabilidad del lado del cuadrado con la diagonal, que impide la coordinación entre dos planos de reconstrucción de lo real. La diagonal, forma geométrica, es un número irracional, paradoja aritmética que desborda el enfoque de la metafísica pitagórica abriendo la vía a la ontología platónica de las formas, de raíz geométrica[8].

DE LA DIAGONAL DEL CUADRADO A LA *SYMPLOKÉ* ENTRE FORMAS

El principio de *symploké* se hace comprensible en la aporía de los números irracionales, en la imposibilidad de resolver el problema de la duplicación del cuadrado por vía aritmética. Si no, todo puede agotarse en las combinatorias numéricas (pitagorismo), pues, como muestra el ejercicio geométrico expuesto, hay realidades cuyo sustrato ontológico es de otro orden; es que hay otros modos de coordinación que no reducen todo lo real a un único tipo de vínculos. La realidad

es ontológicamente plural.

Acotando, desde este enfoque, el proceso por medio del cual alguien enseña algo a alguien, se puede observar cómo hay una oscilacion teórica e histórica, que aparece en ciclos recurrentes a lo largo de los procesos históricos, en una suerte de movimiento pendular de pleamar y bajamar. En este movimiento se pueden distinguir dos casos límite que marcan la dirección de las diferentes concepciones de la enseñanza (o educación), y de su aplicación práctica, según se ajustan gradualmente más a los postulados de uno o a los de otro. En tal sentido, cabe dar el nombre de «totalitarismo educativo o pedagógico» a la concepción de la enseñanza basada en dogmas definitivos y absolutos que remiten a entidades trascendentes (sea Dios, la Naturaleza, la Libertad, etc.), totalidades opacas, cegadas, que tienden a reducir la pluralidad incomensurable de lo real a un principio único que lo absorbe todo. Podría acomodarse a lo que convencionalmente se tacha de escuela tradicional, autoritaria, erigida sobre una moral inequívoca, restrictiva, que emana de unos principios tomados como verdades absolutas fuera del rango de lo humano (incluso la Humanidad, como totalidad atributiva, cabría en este registro). Está necesariamente basado en lo que puede denominarse filosóficamente como idealismo, que cae, en mayor o menor medida, en la pendiente de la utopía pedagógica. En el polo opuesto, aparecería la escuela posmoderna y la nueva pedagogía, presuntamente centradas en el alumno, innovadoras con respecto a la escuela tradicional. Su sustrato teórico es el relativismo y aun el nihilismo, que niega la existencia de verdades objetivas (o las relativiza) supeditando el conocimiento a los afectos. Sin embargo, como los focos de la elipse, cuya distancia focal es cero en la circunferencia, también estos extremos concurren en aspectos decisivos en los que su distancia focal conceptual es cero o tiende a cero: *contraria sunt circa eadem.* La atomización de los sujetos por la asertividad victoriosa de sus privativos componentes psicológicos, tanto como su subsunción en una placenta ideológica homogénea, bloquean la posibilidad material del aprendizaje que no sea meramente repetitivo y gregario o afásico por autista. La soledad psicológica del yo, ese impostor; la intimidad de la conciencia agustiniana o su trasunto posmoderno, la identidad; la devoción pasiva del discurso del profeta, del orate, del brujo, del chamán, del mesías, del líder carismático, del sabio consagrado como voz de una sabiduría divina y, por ello, inmune a crítica racional, ajena al tiempo histórico, configuran otros tantos suelos en los que no puede despertar la *anámnesis* como latencia que es activada y excitada bajo unas condiciones muy precisas, muy distintas a aquellas. Tampoco podrá llevarse a efecto, por tanto, en la desidia perezosa del que se limita a repetir lo que los sofistas televisivos o en red pontifican hoy gracias al relativismo posmoderno, variante del relativismo sofístico, en el que desaparecen o son aplastados o desplazados los criterios objetivos y comunes de la racionalidad crítica.

Así pues, por medio de preguntas, el profesor ayuda al alumno a resolver el problema para que sea él mismo quien encuentre la solución; esto es, con la mayor

exactitud, enseñar: provocar la duda, aun el escándalo, llevar al otro a ese punto en que se choca de bruces con su propia ignorancia, y provocarle el proceso del conocimiento provocando en él la duda y la incertidumbre, que le permitirán avanzar. El esclavo abandona sus cadenas en el acto mismo de trazar la diagonal del cuadrado con la que resuelve el problema. El esclavo deja de ser esclavo en ese proceso, y sólo en ese proceso, igual que el déspota disfrazado de orador ha dejado también de serlo. Dicho con mayor precisión, este proceso activo de aprendizaje es enteramente independiente de la condición social o jurídica (esclavo, extranjero, ciudadano libre) del sujeto que lo protagoniza. El procedimiento dialéctico destruye las jerarquías ajenas a la objetividad geométrica del conocimiento racional y de su aprendizaje. Nadie ha tenido que decirle qué debía pensar. Nadie lo ha engañado. Nadie le ha ordenado. Ha descubierto por sí mismo la solución. Ha pensado por sí mismo. Pero hubiera sido incapaz de hacerlo sin las preguntas adecuadas que Sócrates le formula. He aquí la paradoja de la enseñanza: se necesita a alguien para aprender por uno mismo; es imprescindible la función que active las propiedades latentes en el sujeto. Es una tesión precaria entre lo subjetivo y lo objetivo, lo propio y lo ajeno, lo individual y lo común. Todo sistema de enseñanza que decante el proceso de aprendizaje hacia un polo olvidando o negando el otro la pondrá en peligro o la hará inviable: si obvia lo individual bajo el peso de lo colectivo (social, moral, idelológico…) tanto como si obvia lo objetivo, lo común para consagrar la enseñanza a la espontaneidad ilusoriamente libre de lo subjetivo, del alma cristiana, de la conciencia moral, del interés psicológico, de los afectos y las emociones…

Enseñar no puede ser, en tal caso, otra cosa que la ejercitación conjunta en el intento por pulverizar la masa más o menos compacta de componentes psicológicos (afectivos, emocionales) y sociales (grupales, tribales, familiares, ideológicos) de diversa procedencia que constituyen un obstáculo para el conocimiento: prejuicios, ideas confusas, tópicos, lugares comunes, dogmas, etc. Así parece intuirlo Pierre Bayle al definir, con involuntaria lucidez, la filosofía posicionándose frente a ella y comparándola con un ácido corrosivo que fulmina aquello que cae bajo su mirada analítica:

> Fuere como fuere, no hay nadie que, sirviéndose de la razón, no tenga necesidad de la existencia de Dios; pues, sin ésta, es aquélla una guía que se extravía; y puede compararse a la Filosofía con unos polvos tan corrosivos que, tras haber consumido las carnes purulentas de una llaga, royeran la carne viva y corroyeran los huesos, horadándolos hasta los tuétanos. La Filosofía refuta, de entrada los errores; pero si no es detenida en ese punto, ataca a las verdades y, cuando se la deja actuar a su fantasía, va tan lejos que ya no sabe ni dónde está ni cómo detenerse[9].

Expresado en palabras del profesor Bueno:

> La educación, como la alimentación, es un proceso distributivo, referido a individuos orgánicos y no a colectivos atributivos (como pueda ser el caso de la legislación de instituciones públicas, del cálculo del peso del pasaje de un avión o la fuerza de choque de un regimiento). Otra cosa es que la educación, aun recayendo sobre cada individuo, en singular

(«personalizado»), sea educación arquetípica, nomotética, mejor o peor ajustada a cada caso. Pero incluso cuando la educación sólo pueda impartirse en grupo (como es el caso de la educación del danzante en un cuerpo de baile o del entrenamiento del estudiante en una disputa dialéctica), seguirá siendo un proceso individual, pues es cada individuo quien debe ser moldeado, aunque sea en codeterminación con otros del grupo. En todo caso, daremos como axiomático el principio de la necesidad de la educación (o del aprendizaje) de los individuos que van a convivir en una sociedad dada; la educación, o procesos análogos, tiene lugar ya en los primates, y es universalmente admitido que los hombres sólo a través del aprendizaje alcanzan su condición humana (por ejemplo, a través del lenguaje). La posibilidad de un desarrollo espontáneo del individuo humano, que ni siquiera fue tomada en serio por Rousseau al proyectar su Emilio, es una mera fantasía, cuyo límite absurdo había sido ya alcanzado en la novela apologética de Abentofail a la que acabamos de referirnos, *El filósofo autodidacto*[10].

La conocida metáfora platónica de la caverna expresa, con una potencia literaria y filosófica incalculable, la naturaleza del conocimiento, del aprendizaje y, más allá, la condición humana misma, el hombre como animal hablante y político[11]. Platón describe una situación, a primera vista, demasiado extravagante: un grupo de individuos encadenados en el fondo de una caverna desde que tienen memoria, en tal situación que no pueden moverse ni girar la cabeza, con lo que su mirada se dirige únicamente a la pared de la cueva. Tras ellos van pasando personas que hablan y transportan objetos. Detrás hay un fuego encendido. En la pared –el único campo de visión de los esclavos, su única perspectiva– se reflejan las sombras de las personas que, a sus espaldas, se mueven proyectadas por la luz de esa hoguera, así como el eco de sus voces. Esas sombras, esos vacíos de luz, de realidad, esa *nada,* pura ilusión, constituyen para ellos toda la realidad, y toman por libertad y conocimiento lo que no es más que esclavitud e ignorancia[12].

Urge recordar que Platón recurre a esta escena cuando va a abordar el tema de la educación, en el contexto de la analítica sobre el Estado (una geometría de la *pólis*[13]) que recorre su obra, como parte esencial de la composición estructural de los mecanismos de gestión de la *pólis.* Sólo por medio de una enseñanza racional (ni basada en el principio de autoridad ni en el relativismo de la eficacia mediática) que produzca gestores técnicos (*científicos* de la *pólis,* es decir, *políticos,* y no retóricos, sofistas o pedagogos/demagogos), podrá el Estado administrar los asuntos públicos sin caer en los delirios utópicos de los salvadores e iluminados (idealismo exacerbado) ni en la descomposición irreversible de la corrupción estructural (relativismo triunfante). Se trata, por lo tanto, de una propuesta teórica estrictamente antiutópica:

> Y así la ciudad nuestra y vuestra vivirá a la luz del día y no entre sueños, como viven ahora la mayor parte de ellas por obra de quienes luchan unos con otros por vanas sombras o se disputan el mando como si éste fuera algún bien. Mas la verdad es, creo yo, lo siguiente: la ciudad en que estén menos ansiosos por ser gobernantes quienes hayan de serlo, ésa ha de ser forzosamente la que viva mejor y con menos disensiones que ninguna; y la que tenga otra clase de gobernantes, de modo distinto[14].

En este pasaje, se muestra la confluencia del idealismo («quienes luchan unos

con otros por vanas sombras») y del relativismo («se disputan el mando como si éste fuera algún bien») o, en términos políticos, entre fanatismo (cuando manda el corazón de la sociedad: sentimentalización) y corrupción (cuando manda el vientre: la inmediatez de los deseos e intereses), que marca, tal como se ha indicado, el enemigo contra quien Platón construye su teoría del conocimiento.

Y es que la enseñanza consiste, según el planteamiento platónico, en ayudar al esclavo a salir de la caverna –cosa que nunca haría por sí solo, pues ¿qué razón lo impulsaría a ello si, para él, no existe nada más en absoluto?–, a escalar la escarpada cuesta que lleva a la salida, empleando unos músculos inactivos hasta ese momento, doloroso y costoso esfuerzo, a enfrentarse a la luz cegadora del sol, que lo dejará cegado y ansioso por regresar al cobijo reparador y lleno de camaradas que la cueva ofrece, donde las piernas no duelen, donde los ojos no duelen, el retorno al *yo idiota.* El profesor es quien intenta que el que ha salido de la cueva (nunca completamente) ajuste su cuerpo a la luz del conocimiento, venza la tentación inercial de regresar al interior de la cueva, hasta que empiece a distinguir las formas y descubra, por sí mismo, que cuanto tomaba por real no era más que puro ensueño, un engaño de los sentidos, la peor servidumbre[15]. Y este es el caso del esclavo de Menón, a quien la diagonal, hallada por sí mismo tras las pertinentes preguntas del docente (Sócrates), convierte en un ser igual a su dueño, independientemente de que jurídicamente no lo sea, y le abre la salida de la cueva.

GEOMETRIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

No es posible entender el proceso de enseñanza en toda su riqueza si se desconoce su base filosófica. La afectación en la enseñanza, el proceso educativo ordenado como proceso psicológico, reducido a gestión de pasiones, completa la revolución, es decir, el retorno pendular al punto de inicio, al hacer explotar imaginariamente los principios autoritarios de una enseñanza rígida y dogmática que bloqueaba el pensamiento crítico disolviéndola en la atomización *ad infinitum* de los afectos de los sujetos psicológicos, que lo anula igualmente. En ese movimiento inercial sostenido por la tendencia a la evacuación del contenido académico de la enseñanza, consiste el formalismo pedagógico. Tanto el monismo totalitario de los dogmas como la dispersión caótica del relativismo psicologista posmoderno impiden el conocimiento, que sólo puede darse, y esta es una enseñanza *filosófica,* si lo real constituye un pluralismo cosido en *symploké* por ciertos tipos de relaciones que conforman el campo de estudio de cada ciencia particular, principio inaugural, *conditio sine qua non* de todo pensamiento racional finito.

Por ello, la enseñanza, a diferencia de otros saberes o artes, cuya sofisticación genera problemas que desbordan su propio campo teórico o técnico y pasan al campo del análisis filosófico, va indisolublemente unida a la filosofía, no como saber separado, sino como parte esencial de su naturaleza procedimental, corrosiva, crítica, en el sentido etimológico de discriminar, de cribar, *separar el grano de la*

paja, clasificar lo que es de distinta naturaleza o condición, clarificar el discurso nebuloso que los dispositivos (pedagógicos, políticos) de poder precisan para su consolidación, ese discurso en el que los elementos del mismo se dan mezclados, confundidos y sin definir. La base filosófica de la enseñanza se revela gracias a la constatación de que el proceso en el que tiene lugar, esto es, la activación o excitación de unas capacidades latentes que el sujeto racional tiene por defecto (la *anámnesis* platónica) y que no proceden de la Inspiración o Soplo *(pneuma)* Divinos ni de la Madre Naturaleza y que tampoco comienzan de cero *(ex nihilo)* con cada sujeto psicológico, se produce necesariamente gracias al método dialógico al que el profesor lo somete en unas condiciones técnicas e institucionales precisas (silencio, disciplina, respeto, concentración son esas condiciones técnicas, no morales, tiránicas o fascistas). Por tanto, no se reduce a procesos neuronales, bioquímicos, psicológicos o divinos. Esta base filosófica de todo proceso de enseñanza tiene una dimensión ontológica: la esencia del aprendizaje entendida como una geometrización del mismo que desborda todo campo categorial (se pueden aprender matemáticas, carpintería, pero no acaso hechicería o magia; se puede enseñar dibujo artístico, composición musical, pero no la creatividad[16]) y que, por tanto, se resiste a la reducción del acto de aprender/enseñar a procesos divinos, espirituales, psicológicos, neurológicos, etcétera[17].

A la luz de este enfoque, tal vez resulte oportuno distinguir, recurriendo para ello a la analogía orgánica del individuo humano como reformulación de las tres facultades del alma platónico-aristotélicas, tres planos en los procesos de enseñanza que se cruzan y que, por eso mismo, hay que delimitar:

- *Lengua:* la función respiratoria en lo orgánico equivaldría, en el proceso de enseñanza, a lo que genéricamente podríamos llamar el componente cultural, en el sentido de cultivo básico en la formación del individuo, que lo despegue de la mera animalidad, y, en particular, al habla. Correspondería con la etapa preescolar o infantil, en la cual el lenguaje, pero no cualquiera sino el idioma materno, es el oxígeno que hace posible todo aprendizaje.
- *Instrucción:* la alimentación equivale aquí a la instrucción (técnica y académica); es decir, proporciona el contenido del conocimiento en la formación del individuo. Si la respiración mantiene las constantes vitales, la alimentación hace crecer. Recuérdese que alumno viene de *alere* (alimentar).
- *Educación:* la conciencia, incluyendo el sueño y el material de la vida no consciente y el sistema simbólico de la psique humana, equivaldría a lo que suele llamarse educación. En este plano cabe incluir la moral, procedente de la familia o de la sociedad, y la ideología, cuya fuente es el Estado y los medios de comunicación. Todo sistema de valores forma parte de este plano de la enseñanza. El estatuto que ocupa dentro de ella puede rayar, según este esquema, lo ilusorio, lo onírico, lo delirante y, si bien su ausencia es imposible, una organización de la enseñanza que lo imponga como criterio

fundamental de la misma, en cualquiera de sus variantes, debilita las otras dos funciones.

Si falla la respiración (la lengua), no hay vida (aprendizaje). Si falla la alimentación (la instrucción), hay vida vegetativa y animal, pero no hay crecimiento (formación); no hay aprendizaje propiamente dicho. Si la conciencia (la educación) se impone a la alimentación, pues dado cierto grado de socialización es imposible que no esté presente en el marco de los sistemas normativos y simbólicos del grupo, y se levanta por encima de los postulados mínimos de la lógica y del pensamiento racional común, se corre el peligro de delirar o soñar[18]. E, incluso, como se verá, puede darse el caso de que su omnipresencia ahogue el sistema respiratorio, negando o recortando la enseñanza en la lengua materna del individuo.

Las relaciones entre estos tres vectores son graduales y oscilan continuamente. De hecho, se dan los tres en distintas medidas en los modelos educativos realmente existentes. La dosis que haya de cada uno de ellos en un sistema de enseñanza permite calibrar sus deficiencias y sus virtudes. Si falta por completo alguno, no puede siquiera hablarse de enseñanza: hace falta un mínimo dominio de la lengua en la cual se aprende; hay una interiorización mínima de ciertos contenidos técnicos o académicos, por muy básicos o rudimentarios que sean, y se produce siempre, dado cierto grado de socialización, una concienciación grupal, moral, ideológica, a la escala que sea. Por eso este esquema puede, acaso, servir de canon para diagnosticar programas educativos y es, como podrá apreciarse, el que en este estudio se va a emplear en la crítica de los mismos.

[1] Por ejemplo, A. M. Battro, «Los ciclos de la neuroeducación: un recorrido personal», en VVAA. *Treinta años de educación en democracia, 1984-2014,* Buenos Aires, Academia Nacional de Educación, 2014. pp. 173-192.

[2] Platón, *Menón,* 82b y ss.

[3] «Así, cuando Sócrates decide "educar" a un niño, esclavo de Menón, en la resolución de un problema geométrico (la duplicación de un cuadrado), lo que busca es más que educarle en el sentido de enseñarle la solución, ayudarle a que él la obtenga por sí mismo. A que la "recuerde", aunque los recuerdos a los que Sócrates se refiere no serían tanto los que resultan de una selección de la memoria, sino aquellos principios de la Geometría que se consideran implicados lógicamente en el problema, y que se estiman pertinentes para resolverlo. Por ello, esto es lo primero que pregunta Sócrates a Menón (82b-5): "¿Es griego y habla griego?". Pregunta que podría extrañar a un "geómetra puro", que considerase enteramente accidental o extrínseca la circunstancia de que el niño hablase griego, o fenicio o latín. Porque si el problema geométrico planteado es inmanente a la categoría geométrica, tanto dará –dirá el geómetra puro– que quien se acerque a ella hable griego, fenicio o latín. Pero lo cierto es que hablar griego es, en el caso de la interpelación de Sócrates a Menón, una condición necesaria para que Sócrates pueda sugerir al esclavo de Menón los "recuerdos" de los principios necesarios para resolver el problema. Queremos decir con esto que el "saber griego", hablarlo y escribirlo, no es asunto enteramente extrínseco a la Geometría, puesto que saber griego implica manejar palabras y frases articuladas en distintos planos, según un tipo de estructuras lógicas similares a aquellas en función de las cuales se plantea el problema geométrico de la duplicación del cuadrado. Es cierto que hablar griego, para estos efectos, sería equivalente a hablar fenicio o latín; pero no sería equivalente a hablar en un lenguaje de signos como el de las abejas, o como el de los australopitecos, o incluso como el lenguaje mímico

atribuible al hombre *antecessor* (y, por tanto, al niño recién nacido que todavía no ha comenzado su crianza y no sabe hablar ni griego, ni fenicio, ni latín). Y si hablar un lenguaje de palabras es condición para poder plantear y resolver un problema de Geometría, consideraremos que la educación difusa del niño en el griego (o en el fenicio o en el latín) es un proceso que puede tener como finalidad, ante todo, el de internarse en la Geometría. Y estas son cuestiones no sólo acerca de los fines de la educación, sino también sobre la ordenación de los conocimientos, que tienen un carácter eminentemente técnico categorial, sin duda, pero involucrados con cuestiones más abstractas, de carácter filosófico» (G. Bueno, «Educación ¿para qué?», III, *El Catoblepas* 129 [noviembre de 2012], p. 2).

[4] En *Los primeros pasos de Telémaco,* experiencia docente aún en pañales, se han tratado de abordar los procedimientos de razonamiento lógico en niños de cinco años recurriendo, entre otros ejercicios, a la resolución del teorema de Pitágoras que el diálogo platónico analizado en este capítulo ofrece como contenido del aprendizaje del esclavo. De gran utilidad a este respecto resulta el libro de A. Lalanne, *Filosofar en la escuela,* Sevilla, Diada Editora, 2005, en el cual detalla sus experiencias en primaria.

[5] Los puntos E, F, G y H dividen cada lado en dos segmentos iguales (AH, HB, BF, FC, CG, GD, DE y EA), y las líneas EF y GH dividen el cuadrado en cuatro cuadrados iguales: AEOH, BFOH, CFOG y DEOG, siendo O el punto de intersección.

[6] En este sentido se ofrece aquí la tesis de que el aprendizaje es una batalla contra el *yo,* entendido como construcción *idiota* (*idion:* lo propio, frente a *koinon:* lo común). El yo (la identidad, la conciencia, el alma, la voluntad…) se construye en relación e interacción conflictiva con otros sujetos y contextos que envuelven al individuo, que no es simple ni homogéneo, sino multiforme y en constante mutación, y que lo constituyen. Por eso hay que decir que el *yo idiota* se erige por la mera suma de elementos formando un todo pletórico (de *pléthos:* masa, multitud) revestido retóricamente de una categorización inmutable, y que lo propio es lo que suelda esos componentes produciendo un conjunto atributivo enfrentado necesariamente a otro conjunto atributivo (u otros). Frente a la *idiotez constitutiva* (subjetiva o psicológica), lo común, la racionalidad comunicable, ofrece un marco de apertura a la individualidad no personal (no idiota), formando un conjunto distributivo de elementos en conexión, y no en simple amalgama (Jaeger, *op. cit.,* p. 114). Como formula Platón, la masa no puede ser filósofa: «¿Hay modo de que la muchedumbre soporte o admita que existe lo Bello en sí, no la multiplicidad de cosas bellas, y cada cosa en sí, no cada multiplicidad? —Ni en lo más mínimo. —¿Es imposible, entonces, que la multitud *[plethos]* sea filósofa? —Imposible. —Por consiguiente es forzoso que los que filosofan sean criticados por ella. —Forzoso. —Y también por aquellos individuos que se asocian con la masa y anhelan complacerla» (*República,* 494a).

[7] «Sólo solemos pensar cuando reconocemos lo errores» (Alain, *op. cit.,* p. 225); «Es muy importante que el niño comprenda cómo la idea falsa es aquella que aparece la primera» (p. 197); «A las personas no les gusta pensar; pero sólo porque tienen miedo a equivocarse. Pensar consiste en ir de error en error» (pp. 98-99).

[8] «Las relaciones matemáticas son los contenidos más ricos y evidentes del tercer género de materialidad. Las relaciones lógicas, todavía no han sido desprendidas como tales, ni lo serán propiamente, en su función ontológica hasta Platón, hasta la teoría de las Ideas, que, entre otras cosas, son "clases lógicas", y figuran como las líneas maestras según las cuales se estructura el mundo. El universo, desde Platón, ya no se dejará reducir simplemente a la unidad de la sustancia única, o a la unidad de la multiplicidad de sustancias que se entrechocan o se confunden, sino a la unidad de *symploke* entre clases, entre Ideas que "ni están todas separadas de las restantes, ni tampoco están todas vinculadas a todas las demás"» (G. Bueno, *La metafísica presocrática,* Oviedo, Pentalfa, 1974, p. 134).

[9] P. Bayle, «Acosta (Uriel)», *Dictionnaire historique et critique,* 3.ª ed., Róterdam, M. Böhm, 1720, pp. 67-69, citado por G. Albiac, *La sinagoga vacía,* Madrid, Hiperión, 1987, p. 191.

[10] G. Bueno, *¿Qué es la filosofía?,* cit., pp. 50-51.

[11] Platón, *República,* VII.

[12] *República,* 515 a-c.

[13] Me tomo la libertad de sostener la tesis de que la *politeia* de Platón es una *geometrización* del poder, es decir, la composición de un modelo rigurosamente teórico con respecto al cual la realidad podrá aproximarse gradualmente, pero nunca absolutamente, por lo que sirve de medida, cuadrícula o canon con respecto a los gobiernos realmente existentes y no como ideal que pueda alcanzarse, como, de algún modo, el modelo geométrico de Galileo, que le permitía describir la ley de inercia, es un canon *que*

no se da en la realidad fenoménica, pero sirve para explicarla. De ahí, el empleo deliberadamente abusivo del término *científico* que, en este contexto de la obra platónica, ha de ser entendido como la traducción del vocablo *político,* es decir, el *científico* cuyo campo de estudio es la *pólis,* enfatizando su carácter racional, *geométrico.* La ley de inercia será de utilidad más adelante.

[14] Platón, *República,* 520c-d.

[15] «¿Cómo se puede ser feliz dentro de una prisión?» (M. Hopenhayn, *Después del nihilismo, de Nietzsche a Foucault,* Santiago de Chile, Andrés Bello, 1997, p. 135).

[16] «En nuestro siglo, agrega el filósofo asturiano, al perder su poder el clero, los sofistas renacen bajo formas nuevas. Son, en su argumentación, los que se autodenominan científicos de la educación. Lo que hace siglos fueron los sacerdotes son, pues, hoy, los pedagogos científicos y, por motivos similares, los psicoanalistas y tantos psicólogos. Son las llamadas ciencias de la educación indudablemente la versión que en nuestro siglo encarna mejor a la sofística que Sócrates ataca en el *Protágoras.* Bueno critica la pretensión de un tratamiento global de la educación y el tratamiento científico de la formación científica de la personalidad como tarea integradora en la educación humana del hombre. En su opinión, este tratamiento global, precisamente por serlo, no puede ser científico, sino filosófico. En consecuencia, es pura propaganda gremial el presentar planes generales de educación, metodologías pedagógicas globales, como algo científicamente fundado: las relaciones entre las diversas ciencias del aprendizaje, si las hay, no pueden ser científicas. "Sin embargo", agrega, "los nuevos sofistas logran convencer a los Estados y a los ciudadanos de su importancia y obtienen asignaciones económicas que, si distribuidas por cada científico de la educación, no suelen alcanzar en general las cien minas, en conjunto constituyen sumas muy superiores a las que podría obtener Fidias y diez escultores más". Bueno advierte no pretender la devaluación de todo aquello de lo que se ocupan las ciencias de la educación, porque ellas arrastran funciones necesarias, "pero al arrogarse la función de ciencias se hinchan, se envanecen y desvían constantemente de sus fines sociales (acaso enseñar mnemotécnica, y no la creatividad; acaso enseñar la gimnasia y la danza, y no la expresividad)". Por eso, entiende que al presentarse como científicos, engañan a los poderes públicos y a las familias; es decir, se convierten en sofistas, prometiendo, por ejemplo, mediante el cultivo de la libre creatividad o la expresividad corporal espontánea la autorrealización de la personalidad misma del individuo. Al arrogarse la función de maestros de la personalidad producen daños irreparables a sus discípulos, sin perjuicio de lo cual se atreven a percibir grandes sumas de dinero, añade» (G. Bueno, en J. M. Vaquero, «Gustavo Bueno reedita el "Protágoras" para acusar de sofistas a los científicos de la educación», *El País,* 22 de julio de 1981).

[17] «Pero las grandes doctrinas científicas, filosóficas, las grandes formaciones mitológicas, se mueven a otra "escala" –a la escala de un proceso total colectivo (no sólo social), que contiene, cierto, como *partes suyas,* a los individuos (y a su desarrollo), pero de tal modo que ese *proceso total* es *inconmensurable* con esas *partes* individuales» (G. Bueno, *Ensayos materialistas,* Madrid, Taurus, 1972, p. 331, nota).

[18] Es preciso recordar que, para Spinoza, la consciencia de los propios actos es fuente de ignorancia, no de conocimiento, y a tal criterio teórico materialista me someto.

4. La función profesor

Precisar los fundamentos del proceso de enseñanza sólo es posible si se determinan las peculiaridades ontológicas de los sujetos que intervienen en él. El profesor ha de ser definido. Y ha de serlo en relación con el alumno. En ninguno de los dos casos tiene valor teórico considerarlos en abstracto.

Tanto en la escuela tradicional como en la escuela posmoderna, el profesor suele ser considerado una exterioridad que posibilita el cambio, un mediador que redime o un agente que se somete a los intereses y características del alumno. El cambio se opera en el «interior» del que aprende. Esa distancia, esa fractura entre lo «exterior» y lo «interior» la salva san Agustín con la referencia al Absoluto. Donde Platón pone la *anámnesis,* san Agustín pone a Dios. La geometría desempeña en el griego la función reservada en el de Hipona para la trascendencia como condición de posibilidad. Por medio de Dios, o por medio de la Naturaleza, en Rousseau («la blasfemia del pecado original»), se procede al olvido de Platón. La *anámnesis,* base de la enseñanza, según Platón, será sepultada por la amnesia, por el peso (muerto) de Dios y la Naturaleza. Esta cuestión será desarrollada más adelante.

Y, sin embargo, la distinción «interioridad»-«exterioridad» manejada aquí resulta confusa (metafísica), ya que, para que el abismo que se abre entre ambas pueda ser salvado, es necesario el recurso al Absoluto, y sin recurso al Absoluto hay que redefinir los términos de la relación para que sean operativos (si no, no hay forma de evitar ese salto al vacío). Por tanto, con el objetivo de superar las insuficiencias teóricas de esa relación, así como de la diferencia platónica entre memoria formal y memoria material, que será precisada más adelante, es indispensable entender la figura del profesor como una función[1]. Esta función requiere ser activada por un sujeto con respecto al cual esa función adquiere contenido. De manera análoga al empleo del concepto *función* en matemáticas, el profesor (la función) determina el valor del alumno (la variable). Así: $y = f(x)$, siendo x el valor del alumno antes del proceso de enseñanza (digamos, el esclavo de Menón antes de su encuentro con Sócrates), es decir, la variable independiente, pues su valor puede ser, en principio, cualquiera, por serlo sus características individuales, e y su valor tras el proceso, es decir, la variable dependiente, pues depende del valor originalmente asignado, así como de la función o relación establecida: por ejemplo, supongamos la función $f(x) = x + z$. Sin x, es decir, sin valor de entrada, el profesor desaparece, por mucho que el sujeto corpóreo que ha de desempeñar esa función se encuentre ahí físicamente, pues no es función de nada (f, sin variable, es inútil, no es operativo, está desactivado, no es funcional). Sin f, el alumno (la variable) no recibe valor alguno (z), es decir, no entra en proceso docente alguno, por mucho que se encuentre corpóreamente dentro de un aula; esto es, su valor original no se vería modificado, quedaría reducido a una

constante con respecto al proceso de aprendizaje ($z = 0$), sin perjuicio de que experimente cambios de cualquier otro tipo: afectivos, emocionales, anatómicos, neuronales, sociales, administrativos:

> Los procesos educativos, en lo que tienen de procesos causales entre individuos de una cultura dada (y no entre culturas diversas), pueden analizarse como un procedimiento de transformación de un sujeto *x* en otro *x'*, gracias a la acción de un agente *y* que actúa sobre *x* para producir *x'*. Suponemos que el agente *y* no es, en general, el mismo *x* («autoeducación»); además, con *y* podemos designar a varios agentes, y_1, y_2, y_3, ya sea por vía convergente, ya sea neutralizándose recíprocamente. En cambio, el sujeto receptivo *x* suponemos que es único, de suerte que la relación de los *y* (y_1, y_2, y_3) sea *aplicativa* o funcional, es decir, «unívoca a la derecha». El sujeto *x*, mediante la acción conformadora (informadora) de *y* se transforma en *x'*. El proceso educativo del sujeto *x*, en cuanto recibe la conformación (o información) de *y* podría considerarse isomorfo al proceso del metabolismo –anabolismo– del cuerpo *x* cuando se alimenta de sustancias (y_1, y_2, y_3) que asimila. La alimentación es una acción que implica una aplicación a órganos singulares; en este sentido también podría considerarse isomorfa la educación a la medicina, porque el médico o los médicos actúan siempre sobre organismos individuales (la llamada medicina social sigue siendo medicina individual aplicada a grupos distributivos de individuos, es decir, a los individuos de grupos dados, y no al grupo total, en cuanto tal). Educación, medicina y alimentación son, según esto, procesos funcionales «aplicativos».
>
> La educación, como conducta propositiva de un agente *y* que se propone transformar al sujeto pasivo *x*, receptor de formas, supone una conducta finalista en virtud de la cual el agente *y* (educador) se propone que determinadas formas preestablecidas (la tercera declinación latina, la transcripción de un texto leído en otro texto escrito al dictado) sean asumidas por el sujeto receptor[2].

Este cambio (incremento de conocimientos o destrezas técnicas) que tiene lugar en el alumno (la variable) puede interpretarse empleando el concepto de *anamórfosis*. Este concepto, siguiendo la línea de análisis del presente estudio, ha de situarse críticamente para ser operativo frente a las ideas, en este caso, de creación (o emergencia) y de reducción. Como ya se ha dicho, no es admisible que todo está conectado con todo (en virtud de una totalidad o trascendencia separada de los procesos acotados que tienen lugar *en el mundo*) ni que nada está conectado con nada (en cuyo caso no es posible conocimiento alguno). Del mismo modo, no es admisible una concepción del proceso de aprendizaje con base en la idea de que lo nuevo del cambio emerge de la nada (*creatio ex nihilo,* la *evolución creadora* de Bergson), por mediación del Absoluto, cuyo instrumento sería el profesor, pero tampoco una concepción que reduce el aprendizaje a procesos neurológicos o, en última instancia, bioquímicos, no digamos ya psicológicos. La *anámnesis* (el aprendizaje en terminología platónica) vendría a ser una *anamórfosis* en la que la resultante estaría ya prefigurada en los elementos dados, digamos, en las destrezas sensomotrices del sujeto y en su aparato neuronal, cuyas conexiones (el conocimiento, en sentido neurológico, no es más que conexiones entre neuronas) sólo se producen por medio de algo que ya no es meramente neuronal ni psicológico, pero que tampoco es metafísico, sino que es la función profesor activada en relación con la variable independiente. Es el enfrentamiento dialógico

con otro sujeto dotado de racionalidad lo que activa la función, lo que permite conexiones neuronales que no pueden darse de otro modo. Sin ese choque, que exige condiciones técnicas y operatorias concretas, garantizadas institucionalmente, sin esa batalla, sin esa dialéctica, cuyo nombre clásico es disciplina, no hay aprendizaje. Así como la diagonal del triángulo no se reduce a procesos neuronales, porque es ella misma algo distinto de esas conexiones nerviosas, tampoco *el hallazgo* de esa solución geométrica o cualquier otro proceso de aprendizaje puede reducirse a causas exclusivamente biológicas o a fenómenos psicológicos. De modo que las condiciones que hacen posible la activación de las capacidades neuronales del sujeto por medio de la función profesor son técnicas y sociales y, por tanto, habrán de estar políticamente establecidas y jurídicamente garantizadas. El profesor como función sólo es viable y operativo, esto es, sólo es profesor, dentro del sistema de relaciones objetivas que constituyen la institución escuela, resultado de un recorrido histórico que haya alcanzado un mínimo de desarrollo tecnológico (político, administrativo, científico, jurídico, económico, urbanístico, arquitectónico…). No hay aprendizaje, en sentido riguroso, fuera de la institución, como estructura objetiva que hace posibles las condiciones materiales para el proceso en cuestión. Sin esas condiciones, confiando el aprendizaje a la Gracia divina o a la espontaneidad del niño o a la afectividad sagrada del Maestro (sacerdote-pedagogo), el proceso es inviable o bastardo, por estar al servicio de intereses menos confesables. De hecho, la escuela posmoderna, de la mano de la legislación correspondiente y de la «Iglesia» Pedagógica, ha explotado esas condiciones, aspecto sobre el cual habrá que volver en la parte final de este trabajo, convirtiendo en fantasmal la instrucción pública. Profesor y alumno, en consecuencia, no son dos polos puestos el uno frente al otro ni dos seres finitos conectados por la infinitud, que los desborda. El docente es, por tanto, una función dependiente, desempeñada eventualmente por un sujeto operatorio, cuya subjetividad es secundaria, irrelevante o, incluso, contraproducente, que no está operativa sin relación con el discente, el cual, interviniendo en el proceso, la pone en funcionamiento, la activa. El profesor es una función, no propiamente la persona individual que la desempeña. Es decir, ha de definirse en virtud de parámetros técnicos e intelectuales, y no según características psicológicas o subjetivas, que operan más como interferencias que como cauces del proceso, cuando no como entidades directamente metafísicas o místicas. Estos parámetros, como decimos, no tienen sentido en sí mismos, es decir, en una desconexión solipsista que los mantendría en el limbo de lo posible, de lo latente. Adquieren funcionalidad en conexión con la otra variable de la relación[3].

Definida la categoría *profesor* como función, cabe detallar los parámetros por los que esta función lo es con respecto a una variable (el alumno), parámetros que se desprenden de la concepción del proceso de enseñanza aquí presentada. Estos parámetros son: transparencia, artificio y liberación.

EL PROFESOR ES TRANSPARENTE

La importancia del profesor consiste en saber que no es lo más importante, saber que debe dejar paso al proceso de descubrimiento que el alumno puede desarrollar, poniendo en práctica su deber –tan difícil y costoso– de *desaparecer* permaneciendo ahí, de no proyectar sobre el alumno sus limitaciones, manías y prejuicios, indicando el camino pero sin recorrerlo por el alumno. Que debe dejar pasar a su través, y gracias a él, el conocimiento. Que su yo subjetivo sea transparente, virtualmente puesto entre paréntesis en lo posible. Y, al contrario, el profesor es un obstáculo si pretende *enseñar* al niño o al joven lo que, según piensa, no puede aprender por sí mismo. Igual que el conocimiento no empieza con el alumno, que no lo construye, tampoco empieza con el profesor. Si se interpone entre el estudiante y el conocimiento de las cosas que puede adquirir por sí mismo, le cierra caminos y ventanas en vez de abrírselas. Le proporciona su propia sombra (una oscuridad ajena) en vez de facilitarle los procedimientos para encender las luces de las que dispone en su interior[4]. Por eso se necesita a alguien que no estorbe para aprender y que, además de no estorbar, ayude al estudiante a que no sea él mismo un estorbo porque, si no hay nadie en absoluto, es el propio interesado el que supone un obstáculo para sí mismo a la hora de aprender. Igual que se requiere la presencia de otro (el profesor) para que el alumno esté solo, ni siquiera perturbado por su propia constitución subjetiva, de modo que aprenda por sí mismo y se prepare para el día en que no haya nadie a su lado, también se requiere la presencia del profesor para que el alumno no sea un obstáculo para sí mismo y aprenda de forma que llegue el día en que no necesite al profesor para impedir que lo sea. La filosofía es aprendizaje de la muerte, decía Platón. Con menos carga dramática, cabría decir que la filosofía (la enseñanza) es aprendizaje de la soledad. Si, como hemos dicho, el aprendizaje consiste en una batalla contra el yo (idiota), el profesor es profesor y no obstáculo cuando activa una función que es, en cierto modo, independiente de su subjetividad psicológica. Según esto, la función profesor es independiente de la subjetividad psicológica del sujeto que desempeña esa función en la misma medida en que el resultado de una operación matemática es independiente de la subjetividad del sujeto que la resuelve, sin perjuicio de que esa resolución necesite, para producirse en la realidad material del papel, de un examen o de una investigación, determinadas capacidades psicológicas, anatómicas, etc., puestas en marcha por medio de operaciones. Y el alumno aprenderá si, en virtud de ese proceso y de esas condiciones técnicas que el propio proceso exige, activa su potencialidad común (su racionalidad) al margen de su subjetividad propia (psicológica). El profesor, en tanto que sujeto psicológico, es decir, en la medida en que no puede dejar de ser un elemento con determinada carga emocional en relación con otros elementos también cargados emocionalmente, tiende a ser una interferencia para el desarrollo intelectual y académico del alumno y, en tal sentido, siempre es un obstáculo en determinado grado. Cuanto menos lo sea, esto es, cuanto más rigurosamente opere como mera función transparente con respecto a la variable alumno, más aprenderá este, pero es imposible que no lo sea en absoluto. Su trabajo como función, en el sentido

empleado aquí, consiste en reducir los efectos de esa interferencia: desaparecer *como yo* para aparecer sólo (en la medida de lo posible) *como función.*

EL ARTIFICIO DE LA ENSEÑANZA

> [El arte] existe para auxiliar a la naturaleza y llevar a término lo que ésta ha desatendido[5].
>
> Jámblico, *Protréptico,* IX 49

> La curiosidad en los niños (sobre la que hemos tenido ocasión de hablar) no es sino el apetito de conocimiento, y por consiguiente, debe ser estimulada, no solamente como un buen signo, sino como el gran instrumento que ha proporcionado la naturaleza para remediar la ignorancia con que nacemos, y sin ese espíritu de investigación seríamos criaturas torpes e inútiles.
>
> Locke, *Pensamientos sobre la educación,* XVI, § 118

> Todo es perfecto al salir de las manos del Hacedor de todas las cosas; todo degenera entre las manos de los hombres.
>
> J.-J. Rousseau, *Emilio,* I

> Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas.
>
> I. Kant, *Pedagogía,* intr.

Otro parámetro clave que define la función profesor radica en el carácter artificial del aprendizaje, que opera contra la inercial (natural) tendencia a *psicologizar* en pos de una *geometrización* de la enseñanza, en el sentido configurado por las líneas esenciales de la presente teoría general. En consecuencia, una cuestión básica acerca de la educación consiste en establecer si debe consistir en dejar libre la espontaneidad, la curiosidad natural y la «creatividad» del sujeto discente, o si debe imponerse a las inclinaciones naturales como un artificio. ¿Rousseau o Locke?[6].

La naturaleza nos hace ignorantes («la ignorancia con que nacemos»), pero, a la vez, nos dota del instrumento necesario para dejar de serlo. La labor que consiste en desarrollar esa capacidad natural es artificial. La enseñanza es el procedimiento (el artificio) para ello, el sistema corrector de la ignorancia natural. Podríamos afirmar que el hombre es, por naturaleza, un ser artificial o, dicho de otro modo, que está programado genéticamente para el artificio, ese distanciamiento con respecto a lo meramente biológico[7].

Decir que la curiosidad es natural en el niño no es decir mucho; para empezar, la frontera entre ser curioso y ser un simple cotilla es tenue. Además, la curiosidad es ciertamente un impulso natural, pero que convive en el niño con otros impulsos no menos naturales y, a menudo, más fuertes, que pueden arrinconarlo, atenuarlo o, incluso, anularlo. Por eso, la fe en la espontaneidad del niño para aprender es una ingenuidad que olvida que la tendencia biológica, la inercia de nuestra naturaleza es la de no someterse al esfuerzo y la disciplina que el estudio en todos los casos precisa. Es emocionante asistir al brillo de la curiosidad en un niño, pero es

característico que ese despertar del curioso dure unos pocos minutos y, enseguida, se apague o se dirija hacia otros objetos o mundos. De hecho, es característico de los niños muy pequeños el afán casi obsesivo por querer hacerlo todo ellos solos, en contra de las evidencias de la realidad en muchos casos. A medida que crecen, lo que se desarrolla de forma natural no es esa iniciativa pulsional (casi un acto reflejo que tiende a desaparecer), sino la pereza biológica nutrida de estímulos externos, que cada vez adquiere mayor fuerza. Esa atracción natural por la línea de actuación más corta, menos sofisticada, menos costosa; esa tendencia dada por defecto permite entender, a la manera en que la ley de inercia permite a Galileo explicar no ya cada movimiento, sino los cambios de estado, simplificando y precisando el campo explicativo físico, la resistencia a cambiar de estado en el sujeto humano, y la persistencia en la pendiente de lo psicológico contra el artificio geométrico de la *filomatía.* Aprovechar ese atisbo de interés, avivarlo, excitarlo y explotarlo al máximo por medio del hábito del estudio y la concentración sin los cuales la curiosidad infantil se queda en nada es trabajo del profesor, que es un arte, un artificio. Y es una labor de enorme dificultad porque las distracciones que se le ofrecen al alumno son una competencia desleal y prácticamente invencible para los asuntos escolares. Este hábito del estudio y la concentración, convenientemente adiestrado y consolidado, combate el hábito opuesto, el hábito inercial de la ignorancia, hasta el punto de convertirse en una segunda naturaleza que posibilita el desarrollo del conocimiento de forma casi automática. En caso contrario, es la molicie, la apatía y la estupidez las que se instalan en el alumno como automatismos o vicios dificilísimos de vencer. Digamos que, ya que el hombre es una criatura de costumbres y de ritos, es preferible que el hábito que determine su vida sea el de la razón[8], que es el de la libertad, y no cualquier otro.

Si admitimos este planteamiento de partida, habremos de concluir que, en la enseñanza, hay que forzar al estudiante; hay que violentarlo[9]; hay que violar su naturaleza, contener sus ansias más primitivas e instintivas hacia la inercia y la ignorancia –ese latido salvaje del homínido que aún somos– con el fin de sacar de él lo mejor, lo más humano, lo más artificial. La enseñanza es un artificio, una destreza, una maestría, un refinamiento del intelecto y de la conducta, un paso –acaso el primero, el básico– hacia la civilización[10].

Aristóteles postula una tendencia natural que impulsa a cada ser dotado de movimiento propio hacia su lugar correspondiente por naturaleza, cumpliendo así su finalidad natural. De tal forma que las piedras caen, ya que son cuerpos pesados; las plantas se reproducen, pues su función específica es la reproductora, además de ser cuerpos pesados; los animales perciben a través de los sentidos, dado que su función específica es la sensitiva, además de reproducirse y caer, y los seres humanos conocen: su función específica es la racional, además de percibir sensorialmente, reproducirse y caer. Y esta función específicamente humana que es la racional (y, más precisamente, la hablante) es la única función natural que permite ser artificial de manera activa. Que el ser humano sea por naturaleza racional significa que es la racionalidad lo que le distingue de los demás seres, no

que la racionalidad sea su única función. De hecho, el desarrollo de esta capacidad es una rareza. El ser humano es el ser más complejo, según esta clasificación, porque es el ser en el que más funciones confluyen. Son varias las tendencias naturales que determinan su comportamiento, mientras que el comportamiento de las piedras, por ejemplo, sólo está determinado por su naturaleza pesada que las hace precipitarse contra el suelo. Y las menos específicas de su condición son las más fuertes, las más difíciles de resistir. La primera de ellas, la que empuja hacia el centro de la Tierra, es físicamente ineludible, y las relativas a su naturaleza vegetal y animal mucho más difíciles de vencer que la puramente humana, es decir, la racional. Esta, de hecho, es una tendencia que no hay necesidad de vencer –tan excepcional es el hecho de que sea activada–, sino de desarrollar por medio de la práctica si se pretende, sencillamente, ser humano. Pero no se trata de reprimir las funciones no racionales. Basta, nada menos, con no sacrificar la racional por ellas para ser aproximadamente humano. La racionalidad es la predisposición natural a distanciarse de lo natural; es un *artificio natural;* es la función natural que posibilita superar las ataduras y las imposiciones naturales.

Podríamos decir que la enseñanza es una técnica y, en concreto, una técnica o arte de segunda especie, en el sentido en que lo es la medicina según Galeno, a diferencia de la medicina considerada por Hipócrates como arte de primera especie, en la idea de que el organismo tiende por naturaleza a estar sano, y la enfermedad vendría por causas externas. Para la escuela galénica, por el contrario, el organismo es un compuesto de elementos con cierta autonomía entre sí. La salud (el conocimiento en el caso del aprendizaje) necesita un agente externo, pues nada garantiza que el organismo, por sí mismo, esté perpetuamente sano, según la concepción del mismo como compuesto heterogéneo, no como totalidad homogénea. Como hemos visto, este agente *externo* precisa, en el pensamiento cristiano, la acción de Dios, como garante de la conexión con el sujeto enfermo (discente)[11].

Sólo es posible librarse de la prisión en la que el lenguaje mismo está confinado en estos maniqueísmos disolviendo, por metafísica y reduccionista, como aquí se está intentando, la dicotomía naturaleza-artificio en la que la pereza intelectual incurre al contentarse con el atajo del esencialismo, como si la Naturaleza y la Cultura fueran entidades sustantivas, eternas, sagradas, a salvo del trasiego conflictivo en el cual el sujeto humano está constantemente inmerso y constituido, en continua precariedad. Esta simplificación oscurantista, que arroja confusión y proporciona el consuelo de las respuestas inconmovibles, se forja en el vuelco de la modernidad. Mientras que la noción de Naturaleza en el pensamiento griego (lo físico) se erige contra las subjetividades suprahumanas de las divinidades, abriendo la posibilidad de reconstruir, a la escala virtual del pensamiento, fragmentos del orden objetivo e impersonal que determinan los procesos dados a la observación, la noción de Naturaleza se consolida en la modernidad por desplazamiento del Dios Absoluto y asunción de su trono metafísico, dejando intacto su contenido vacío, su función distorsionadora y gratificante. De tal modo que, como secuela del

cristianismo, la Naturaleza regresa al seno metafísico de la divinidad, donde permanece firmemente acomodada en la posmodernidad, imponiéndose como un absoluto en la tabla hegemónica de los valores, cuya mera crítica es confinada por la sociedad biempensante a las tinieblas del negacionismo. El pedagogismo ecologista o naturalista posmoderno se solaza en la atribución idealista a un referente moral absoluto, la Naturaleza, condenando al pecado secular todo sistema o método de enseñanza que, como artificio racional que es, viole los principios ilusorios de la sagrada e inmaculada espontaneidad natural del niño, versión adolescente del buen salvaje, mantra de los indigenismos de moda, metafísicas de saldo que se empecinan en la cíclica búsqueda de Absolutos (Dios, Naturaleza, Raza, Nación, Lengua, Pueblo, Gente, Infancia, Felicidad) que legitimen el delirio pedagógico.

OBLIGANDO A SER LIBRES

> Libres por azar, pero esclavos por elección.
>
> Plutarco, *Moralia,* I

> [O]bligándoles a ser libres.
>
> J.-J. Rousseau, *El contrato social,* I, capítulo VII

En tercer lugar, el parámetro que habremos de contabilizar en el haber de la función profesor es la libertad.

En el «Paréntesis terminológico», se ha propuesto entender la libertad como la independencia material e intelectual que el conocimiento proporciona en función de la disolución dialéctica de las distorsiones y prejuicios generados por las afecciones que constituyen el yo. Esto sólo es posible si se adquieren los hábitos que permiten al individuo resistir a la tentación fisiológica de la ignorancia y la esclavitud, que lo harán manipulable e indefenso, súbdito y no ciudadano. Esos hábitos requieren práctica y, por tanto, una cierta disciplina[12] hasta que lleguen a convertirse en un hábito, en una segunda naturaleza, en una rutina mecánica, que ya no requiere gran esfuerzo, que sale sola[13], y que posibilita el conocimiento y el pensamiento, además de placeres que serían inaccesibles y desconocidos en caso contrario[14]. Lo fácil, lo natural, lo inercial en el sentido desarrollado aquí, es dejarse ir, dejarse vencer por la pereza y la cobardía. La libertad –y el conocimiento, el pensamiento, la ciencia, el arte…– exige esfuerzo. Como en las órbitas celestes, también el sujeto en disposición de aprender seguirá el camino más sencillo. El paso del adoctrinamiento al relativismo se produce justamente porque es el movimiento más fácil, frente a los obstáculos que representa la *filomatía* como artificio, del mismo modo que, en física, se impone el modelo de Einstein sobre el de Newton, porque el movimiento elíptico es el más sencillo en un Universo curvo y prescinde, por tanto, de intrincadas explicaciones de corte más metafísico que físico (como la justificación kepleriana de la órbita elíptica en función de la imperfección consustancial a la materia o el recurso newtoniano al

éter).

La enseñanza ha de consistir en preparar para ese esfuerzo y *en* ese esfuerzo, ya que no hay modo de adquirirlo como hábito si no es ejercitándolo[15]. Diríamos que se nace necio (que se nace malo), pero *se aprende* a ser inteligente (bueno), sabiendo –y esa es una de las enseñanzas más importantes, más *filosóficas*– que siempre se estará infinitamente lejos de serlo por completo. Parafraseando a Borges[16], ser tonto es fácil, inevitable. Lo difícil es reconocerse como tal y, gracias a ello, empeñarse en dejar de serlo. Lo fácil es dejarse someter por la esclavitud de la ignorancia, esa de la que sólo puede librar el conocimiento y, por tanto, el aprendizaje. Ser libre no es hacer lo que se *quiera* sino *saber* lo que se hace. El verbo *querer* encubre un conjunto de pulsiones, deseos, manías, prejuicios que, precisamente, no se pueden elegir. El verbo *saber,* en cambio, alude a procesos racionales (en los que ha de consistir el aprendizaje) que permiten cierto control[17].

La enseñanza consiste no en obviar o reprimir los deseos, sino en formar intelectualmente a los sujetos en fase de formación (ayudarlos a que ellos mismos se formen intelectualmente) de modo que sean dueños de sus deseos y no a la inversa. La enseñanza va inevitablemente ligada a la libertad así entendida. Se desea lo que no se tiene. Por tanto, el individuo que más deseos experimenta es el que más carencias tiene. Es el caso del niño, que es fundamentalmente deseo, inmediatez. Ya Locke[18] indica que los niños experimentan como uno de sus primeros sentimientos el amor por la dominación debido al ansia, la impaciencia por ver satisfechos sus deseos. Cuanto más se desea, esto es, cuantas más carencias se padecen, más despótico se tiende a ser porque la satisfacción inmediata de los deseos no los elimina; sólo los aplaza y, de hecho, suele intensificarlos, en lugar de aplacarlos, cuando vuelven a aparecer. El deseo, en cuanto tal, es ajeno al tiempo y la madurez consiste en ir adquiriendo paulatinamente consciencia del tiempo, que marca los propios límites y es la clave de la realidad a la que el ser humano está condenado a enfrentarse. El conocimiento, del que carece el niño, y que va conquistando gracias a procesos de enseñanza o aprendizaje, no elimina el deseo, pero contribuye a regular o controlar las consecuencias perjudiciales de su satisfacción. Decía Marx que, cuanto más libre es el Estado, menos libre es el ciudadano (y aún antes Kant sostiene que «la felicidad de los Estados crece al mismo tiempo que la desdicha de las gentes»). Tal relación puede trasladarse a la enseñanza. Cuanto más «libre» es la «educación» (más «democrática», etc.), menos libre será el educando. La enseñanza, si quiere formar individuos democráticos, no debe ser democrática, del mismo modo que no es democrática la relación del padre con su hijo –ni siquiera o, mejor aún, especialmente, del mejor padre con el hijo ideal–, del mismo modo que todo argumento o demostración parte de un primer principio, el principio de no contradicción, que no tiene demostración (los geómetras lo llaman *axioma*). La alternativa se plantea entre una escuela *democrática* que forme *democráticamente* niños mimados, tiránicos y, a la vez, fáciles de manipular o una escuela que forme individuos libres, ciudadanos

verdaderamente críticos capaces de enfrentarse por sí mismos a la vida real con las armas de la civilización y la racionalidad. Ese afán ingenuo por ser *democrático* con los estudiantes conduce a introducirlos demasiado pronto en los consejos escolares, implicarlos en su educación con una participación para la que aún no están preparados en la mayoría de los casos, invitarlos a elegir entre asignaturas de las que lo desconocen prácticamente todo (esa especie de *educación a la carta*). Así, en lugar de formar personas capacitadas para elegir por sí mismos, es decir, en lugar de *enseñarles* a elegir por sí mismos, libremente, se les deja decidir o, lo que es mucho más preciso, se les ofrece la ilusión de que deciden cuando aún no están preparados para hacerlo. Es algo así como darle una bicicleta al niño que no es capaz todavía de montar en triciclo o pretender que alguien corra la maratón antes de que haya aprendido a andar. Si se quiere formar individuos libres, no se debe dejar libre su naturaleza, es decir, su esclavitud, antes de que estén educados y, por tanto, antes de que puedan ser auténticamente libres, y sin olvidar que este es un proceso sin fin. Es esa servidumbre tiránica de raíz biológica reforzada por la inercia de los hábitos la que será reprimida por el artificio liberador de la enseñanza racional. Si se quiere formar individuos racionales, no se debe poner en cuestión o bajo discusión con ellos los fundamentos de la racionalidad porque eso sería como querer jugar al ajedrez poniendo en tela de juicio las reglas del ajedrez. Son esos fundamentos los que el alumno debe aprender para poder discutir racionalmente y someter a crítica lo que lo rodea, en lugar de someter a crítica los principios sin los cuales no se puede realizar crítica alguna[19]. No se puede discutir racionalmente sin haber asimilado antes los mecanismos de la racionalidad[20]. Sin ellos, se verá desamparado en su ignorancia ante el tentador atractivo del engaño y la ilusión, que nunca considerará tales.

Para ejercitar, para entrenar y para ir conquistando esa costosa –y, por ello, valiosa– libertad; en definitiva, para formar hombres libres y sacar de ellos lo mejor, la educación requiere ser exigente pero no despótica; tendrá que confiarse a la razón y no a la ilusoria libertad espontánea del niño, como si la obra de Mozart hubiera sido posible sin la más severa instrucción musical que permitió extraer de ese joven acaso voluble y caprichoso algunas de las piezas musicales más excelsas. Las reglas técnicas más estrictas, por ejemplo, la métrica de un soneto, activan una libertad que la ausencia de tales restricciones convierte en imposible. Someterse racionalmente a los límites de esas estructuras lógicas libera de la ilusión de que soy yo quien libremente elige cuando «hago, escribo o pienso lo que quiero». Pues hay pocas cosas tan alejadas de la verdadera libertad como esa presunta espontaneidad infantil, que no es hipócrita, pero tampoco libre.

Así pues, el profesor es una *transparencia artificial que libera.*

[1] Lejeune-Dirichlet: «Una variable es un símbolo que representa un número dentro de un conjunto. Dos variables X e Y están asociadas de tal forma que al asignar un valor a X entonces, por alguna regla o correspondencia, se asigna automáticamente un valor a Y, se dice que Y es una función (unívoca) de X. La variable X, a la que se asignan libremente valores, se llama variable independiente, mientras que la

variable Y, cuyos valores dependen de la X, se llama variables dependientes. Los valores permitidos de X constituyen el dominio de definición de la función y los valores que toma Y constituye su recorrido».

[2] G. Bueno, «Educación ¿para qué?», *El Catoblepas* 129 (noviembre de 2012), p. 2, II.

[3] «Sócrates: ¿Crees acaso que él hubiera tratado de buscar y aprender esto que creía que sabía, pero ignoraba, antes de verse problematizado y convencido de no saber, y de sentir el deseo de saber?» (Platón, *Menón,* 84c).

[4] Cfr. santo Tomás de Aquino, *op. cit.,* q. 11, a. 4.

[5] «[E]l arte compensa las deficiencias de la naturaleza» (Jaeger, *op. cit.,* II, 3, p. 286).

[6] «Muy pocos niños sienten espontáneamente el impulso de aprender la tabla de multiplicar. Si sus compañeros están obligados a aprenderla, cualquier niño, por vergüenza, pensará que debe aprenderla también; pero en una comunidad en la que los niños no tuvieran esa obligación, sólo algunos pedantes o eruditos desearán saber cuántas son seis por nueve» (B. Russell, *La educación y el orden social* [1932], Barcelona, Edhasa, 2004, p. 52). Cfr. el examen de este problema llevado a cabo líneas antes en el capítulo 2: «El esclavo de Menón».

[7] «Para ser hombre no basta con nacer, sino que hay también que aprender. La genética nos predispone a llegar a ser humanos pero sólo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos efectivamente serlo» (F. Savater, *El valor de educar,* Barcelona, Ariel, 2001, p. 37). O, dicho según la conocida fórmula aristotélica del libro primero de *La Política:* «Anthropos physei politikón zôion», «El hombre es, por naturaleza, un animal político».

[8] «Toda la ambición se dirige entonces a proyectos que están siempre al alcance, como ceñirse a un horario; y mediante esta humilde vigilancia de uno mismo, el espíritu se encuentra liberado sin darse cuenta. Este arte de la voluntad ya no se pierde nunca; pero no veo cómo puede adquirírselo fuera de la escuela; y los Instruidos-Tarde, como dice Platón, no lo consiguen nunca» (Alain, *op. cit.,* VI, p. 37). Véase *supra* el apartado «Paréntesis terminológico», en la Introducción.

[9] Es preciso recordar que la noción de *violencia* corresponde, en la física aristotélica, justamente, al movimiento que sin más se opone al natural, diríamos, al inercial (cfr. *Física,* IV, 8).

[10] «La perpetuación de una comunidad civilizada exige, por tanto, que exista algún método que obligue a los niños a comportarse de un modo que no es natural. Quizá sea posible sustituir la coacción por el estímulo, pero no es posible dejar este asunto en manos de la naturaleza» (Russell, *op. cit.*).

[11] Cfr. L. González Hevia, «El mito de la Naturaleza», *El Catoblepas* 61 (marzo de 2007), p. 10.

[12] «La fuerza de voluntad requiere una sutil combinación de libertad y disciplina, y queda destruida en cuanto hay un exceso de una u otra» (Russell, *op. cit.,* pp. 48-49). Asimismo, es pertinente recordar la noción de disciplina puesta en juego por san Agustín, como se explicará más adelante.

[13] «Lo que es antinatural con el trabajo llega a ser más fuerte que lo natural» (Plutarco, *Sobre la educación de los hijos,* en *Moralia,* I, Madrid, Gredos, 1992, 2D).

[14] «[…] al entregarse a placeres fáciles, se pierden un placer más elevado que hubieran podido conquistar con un poco de valor y atención. No hay experiencia en el mundo que eleve más a un hombre que el descubrimiento de un placer superior, que hubiera ignorado siempre si no se hubiera tomado el trabajo de descubrirlo» (Alain, *op. cit.,* IV, pp. 32-33).

[15] «Así como es en el cuerpo es en la mente; la práctica le hace ser lo que es» (J. Locke, *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos* [edición bilingüe], Barcelona, Anthropos; Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, § IV, p. 24).

[16] «Ser inmortal es baladí; menos el hombre todas las criaturas lo son, pues ignoran la muerte; lo divino, lo terrible, lo incomprensible, es saberse inmortal» (J. L. Borges, *El inmortal [El Aleph],* en *Obras completas,* t. II [1941-1960], Madrid, Círculo de Lectores, 1992).

[17] Locke: «El que no haya contraído el hábito de someter su voluntad a la razón de los demás cuando era joven, hallará gran trabajo en someterse a su propia razón cuando tenga edad de hacer uso de ella. Y ¿qué hombre será un niño educado así? Es fácil preverlo» (*Pensamientos sobre la educación,* Madrid, Akal, 1986, II, § 36). «En todo caso, de lo que estoy cierto es de que es más fácil soportar la negación que nos oponemos a nosotros mismos que la que los demás nos oponen. Acostumbrad pues al niño desde muy temprano a consultar su razón, a hacer uso de ella antes de abandonarse a sus inclinaciones […] habituándole a ser dueño de sus deseos» (*Pensamientos sobre la educación,* cit., XII, § 106). Huarte de San Juan, en su *Examen de ingenios,* establece la adolescencia como la fase en que ha de iniciarse el aprendizaje del raciocinio (cap. I).

[18] Rousseau: «Cuanto más débil es el cuerpo, más ordena; cuanto más fuerte, más obedece»

(*Emilio o de la educación,* I, Madrid, Alianza, 2002, p. 66); también, Alain: «El niño tiene la experiencia del mando antes que ninguna otra» (*op. cit.,* XXXI, p. 95).

[19] «Se comprende lo absurdo que sería imponer la ley de hacer entender a los alumnos por qué puede ser bueno cada conocimiento que se les dé; porque si es algunas veces desanimador aprender aquello cuya utilidad no puede conocerse, es con más frecuencia imposible conocer de otro modo que bajo palabra de otro la utilidad de lo que no se sabe todavía» (Condorcet, *Escritos pedagógicos, 2.ª Memoria sobre la Instrucción Pública,* Madrid, Calpe, 1922, pp. 87-88).

[20] «No se puede disfrutar de la geometría antes de ser geómetra» (Alain, *op. cit.,* p. 152).

5. Fundamentos gnoseológicos

Además del sustrato ontológico, la enseñanza reclama una fundamentación gnoseológica que hay que precisar: como en espejo con su sustrato ontológico, el estudio filosófico de ese proceso no entra, dada su condición, en el campo de estudio de la neurología, la psicología o la Teología. Implica, necesariamente, una dimensión política (institucional), de la que trata el último capítulo. La *filomatía* es, por tanto, una cara de la Filosofía, como la Lógica o la Epistemología o la Ontología, asignaturas que se imparten en las facultades de Filosofía. Es la exposición del modo específico en el que una enseñanza ajustada a las condiciones de la racionalidad finita pueda darse. Fuera de ella, habrá dogmatismo, relativismo, cientifismo, pero no verdadera enseñanza capaz de proporcionar a los sujetos en fase de formación el instrumental conceptual y teórico para defenderse de esos reduccionismos perjudiciales en lo intelectual, y peligrosos en lo político.

Esto permite establecer una distinción, que se antoja esencial para la discriminación de las realidades educativas históricas y actuales y las corrientes pedagógicas en liza, entre *filomatía,* instrucción y educación. El término *filomatía* alude a este tipo de *excitación* de conocimientos basado en los principios ontológicos y gnoseológicos expuestos en este trabajo a diferencia de cualquier otro tipo de transmisión de contenidos narrados según la autoridad del pasado o la ilusoria espontaneidad presente («libre») del niño. El empleo de este término contribuiría a desmarcarse de lo que puede entenderse por *educación* (consciencia y mentalidad simbólica); a saber, un proceso genérico de conducción o guía, término de gran imprecisión y vinculado por partida doble a la etimología de *pedagogo* (el esclavo que *conduce* a los niños a la escuela, paralelo exacto del término *demagogo,* conductor de masas[1]) y de *educador,* formado a partir de *ducere,* conducir *(duce, führer…)*[2]. Pero también de la mera instrucción, como transmisión de conocimientos (alimentación) sin reflexión metadidáctica (filosófica) acerca de su estatuto ontológico y gnoseológico. Esta distinción sería una de las caras de la distinción esencial, según la terminología platónica, entre *mnémê,* que alude a la memoria *formal,* la que hace posible el conocimiento, aquella que, por *racional,* no puede venir de afuera o, para ser más precisos, que activa en el sujeto discente una función orgánica transmitida por código genético, e *hypómnêsis,* que es simple recordatorio de *cosas,* memoria *material,* armazón psicológico, conglomerado de subjetividad autista. Al surgir de la capacidad genética para conocer como ser racional, la *filomatía* implica una cierta libertad, concebida, según lo definido en el «Paréntesis terminológico», como la precaria independencia individual que el proceso crítico-destructivo de aprendizaje propicia, dentro del marco de relaciones objetivas de las instituciones.

Con respecto al problema de una práctica docente (administrativamente implantada), en los manuales de pedagogía suele establecerse la distinción entre ser

(estado actual del hombre y la sociedad) y deber ser (estado ideal del hombre y la sociedad), de manera que la disciplina en cuestión habría adquirido la misión de conocer el ser de la naturaleza humana para encauzarla, dirigirla, educarla hacia un ideal de ser humano y de sociedad. La proyectada identificación entre teoría y práctica es base de un planteamiento idealista, utópico y virtual o tendencialmente totalitario, en el sentido especificado.

Enfrentada a esta suposición metafísica, se erige la base teórica del pensamiento spinoziano, del pensamiento materialista moderno, que establece el principio de inconmensurabilidad entre esas dos regiones, teoría y práctica, impermeables entre sí, cuyos elementos son incapaces de interferir en los elementos de la otra, como dos espejos que reproducen cadenas causales inhabilitadas para modificarse mutuamente, por lo que la proyectada fusión de ambas es una pura ensoñación. No hay un acoplamiento del ser a un deber ser ideal. Hay ser (acción) que adopta la forma externa (retórica) de deber ser:

> Nada de lo que tiene de positivo una idea falsa es suprimido por la presencia de lo verdadero, en cuanto verdadero […]. Por tanto, las imaginaciones no se desvanecen ante la presencia de lo verdadero, en cuanto verdadero, sino porque se presentan otras imaginaciones más fuertes, que excluyen la existencia presente de las cosas que imaginamos[3].

Por consiguiente, esta distinción idealista de manual pedagógico entre ser y deber ser cuyo destino sería ser superada (distinción escolástica podríamos decir, valiéndonos de la conocida fórmula marxiana) se diluye completamente y desaparece en la *filomatía,* dado que, como análisis crítico basado en un aparato teórico que es ya filosofía y aprendizaje, no proyecta un estado ideal del ser humano y de la sociedad que la educación buscaría alcanzar (proyección que no puede dejar de ser metafísica) según la tendencial identificación entre teoría y práctica (o, incluso, a la subordinación de la primera a la segunda), sino que establece las condiciones materiales y técnicas que hagan posible, por medio de la disolución crítica de los obstáculos que constituyen el armazón psicológico del sujeto, la transmisión de conocimientos, proceso específico de esa forma de vida *(zoion)* hablante y simbólica capaz de procesar información en virtud de determinados impulsos neuronales conocida como ser humano. Diríamos que una concepción materialista de la enseñanza la concibe como un proceso estrictamente técnico, no ideológico, aunque con consecuencias que, naturalmente, desbordan el ámbito de lo técnico, que no antepone una presunta naturaleza humana inmutable a partir de la cual coronar una sociedad ideal, definida en función de determinados supuestos ideológicos. La *filomatía* pretende ser una *geometrización* de la enseñanza.

El profesor, en consecuencia, o bien es filósofo *(filomatía)* y procede a activar los mecanismos de conocimiento y pensamiento del alumno por medio de los principios lógicos de interrogación, reducción al absurdo, etc., cuya función es de disolución corrosiva, según lo indicado, o bien es dogmático o sofista. La sofística de la era posmoderna está conformada por los medios de comunicación de masas y

la pedagogía oficial como su cobertura espectacular y administrativa para los sujetos adultos y para los menores, respectivamente. En tal caso, trata al alumno (el pueblo, la masa) como al que no sabe y, simplemente, hay que enseñarle, esto es, educarlo, conducirlo, dirigirlo *desde fuera,* inclusive convertirlo.

[1] Véase *supra* el apartado «Etimologías y genealogías», en la Introducción.

[2] «Sería totalmente erróneo querer encontrar en el acopio de conocimientos teóricos las pruebas características de aptitud y competencia inherentes a la condición de *Führer.* Con frecuencia ocurre lo contrario. Los grandes teorizantes sólo muy raramente son también grandes organizadores, y esto porque el mérito del teorizante y del programático reside, en primer término, en el conocimiento y definición de leyes exactas de índole abstracta, en tanto que el organizador tendrá que ser ante todo un psicólogo. Más raro todavía es el caso de que un gran teorizante sea al mismo tiempo un gran *Führer.* Para ello tiene más capacidad el agitador –y se explica– aunque esta verdad la oigan con desagrado muchos de los que se consagran con exclusividad a especulaciones científicas. Un agitador, capaz de difundir una idea en el seno de las masas, será siempre un psicólogo, aun cuando él no fuese sino un demagogo. En todo caso, el agitador podrá resultar un mejor *Führer* que un teorizante abstraído del mundo y extraño a los hombres. Porque guiar quiere decir: saber mover muchedumbre» (A. Hitler, *Mi lucha,* distribución para España Ávila, San Roque, 13, traducción autorizada por la Editora Central del Partido Nacional Socialista, Franz Eher Nachflg, G.m.b.H., Múnich-Berlín, Alemania, 2.ª ed., 1937, pp. 305-306).

[3] Spinoza, *Ética,* IV, proposición I y demostración.

6. Una mirada histórica: la diatriba pedagógica en torno al pecado original y los gérmenes modernos del formalismo pedagógico. De Comenius a Rousseau

La concepción general (conceptual e institucional) de la enseñanza en el seno del catolicismo tomista impone una hegemonía intelectual que caracteriza el periodo de la Edad Media. Esta hegemonía intelectual se sustenta en anclajes doctrinales férreos hasta el momento en que, por motivos muy variados, entra en fase crítica en el contexto de los movimientos reformistas de los inicios de la modernidad. Así, al menos aparentemente, empieza a producirse un vuelco de los postulados pedagógicos propios del catolicismo escolástico. Para medir hasta qué punto es aparente o no ese proceso, cabe preguntarse por los fundamentos filosóficos y por los criterios de demarcación de las teorías enfrentadas y, en conclusión, obliga a sopesar la verdadera naturaleza (material o meramente formal, real o superficial) del susodicho vuelco, cuya descripción puede establecerse tomando en consideración la secuencia que arranca de la pedagogía tomista (desarrollo de ciertos postulados agustinianos) y conduce a la pedagogía de Comenius y Rousseau, pasando por el humanismo renacentista español (Nebrija, Vives).

Para entender la naturaleza de este movimiento, cuyas consecuencias se harán notar en los sistemas públicos de enseñanza en épocas posteriores, como en la ruptura de la escuela republicana francesa tras la Revolución jacobina o en los vaivenes de la legislación española desde inicios del siglo XIX, procede hacerse cargo del acto de enseñanza-aprendizaje ejercido en la relación entre docente y discente tal como es entendido por las corrientes mencionadas. La pregunta que ponga sobre la mesa los principios teóricos y doctrinales de cada una de ellas habrá de fijarse en la esencia (ontológica y gnoseológica) del vínculo que se establece entre los dos focos del aprendizaje, entendido como el proceso en función del cual el discente aprende con la mediación del docente. Para dilucidar esta cuestión clave, es preciso reparar en la concepción de la condición humana y del conocimiento puesta en juego por santo Tomás (siguiendo en esto la estela de san Agustín), cuyas obras suponen referencias para el catolicismo oficial. En este punto será crucial tener presente la concepción antropológica vinculada al pecado original, como envoltorio teológico de la misma, para arrojar algo de luz sobre la diatriba que se pretende poner aquí bajo la lupa. En esta línea, se podrá considerar hasta qué punto estos parámetros conceptuales impregnan también, en aspectos esenciales, la pedagogía que se reconoce abiertamente como laica. Este ejercicio nos conducirá al choque contra la concepción de la enseñanza de Comenius y Rousseau, como modelos de una pedagogía moderna de notable influencia posterior, con respecto al cual es pertinente detenerse en el papel de ciertas claves

presentes en pensadores humanistas de relieve.

El análisis de la cuestión de la enseñanza/aprendizaje pide atender la función que el docente desempeña. En san Agustín, el criterio de la disciplina es el canal metodológico sin el cual no puede haber conocimiento, que, a su vez, no es viable sin el sustrato ontológico del Absoluto, como trascendencia de la cual emana todo bien, toda verdad, todo conocimiento:

> Y con mucha razón, puesto que por ella [la disciplina] se nos comunica la ciencia o se enciende en nosotros el deseo de adquirirla, y nadie adquiere conocimiento alguno sino mediante la disciplina[1].

La disciplina opera, aquí, como corrector de la naturaleza humana, de por sí proclive al mal, y, por tanto, como fuente del bien, que emana de Dios. Digamos que el bien, en la tradición agustiniana, procede de la naturaleza *por delegación* debido a la desviación producto del pecado original, es decir, a la condición corruptible de la criatura humana. En el ámbito de la enseñanza, el bien, esto es, el conocimiento y, por extensión, el aprendizaje, se alcanza sólo gracias a Dios (la Gracia), mediante la figura del profesor, sujeto que aplica la disciplina correctora sobre el discípulo, mediando entre él y Dios. Frente a esta concepción se posicionan Comenius y Rousseau. Para este, la Naturaleza es el bien (y fuente directa de bien, *no delegada*) y el Absoluto que desempeñará el papel trascendente encarnado por Dios en san Agustín. Como veremos, la pedagogía de Nebrija y Vives puede leerse como un tránsito entre ambas corrientes.

Para san Agustín no es posible, en rigor, «aprender el mal», bien entendido que el mal es ausencia de realidad y, por tanto, de bien. El error (el pecado) es desviación de una naturaleza no ahormada por la disciplina[2]:

> Evodio: ¿De dónde procede, pues, que el hombre obre el mal, si no lo ha aprendido?
> Agustín: Quizá de que se aparta de la disciplina y se hace completamente extraño a ella. Mas, sea de ello lo que fuere, lo cierto es que la disciplina es un bien, y que se deriva de *discendo,* y que el mal no se puede en modo alguno aprender; porque, si se aprendiera, estaría contenido en la disciplina, y entonces no sería ésta un bien, como tú mismo acabas de decirme. No se aprende, pues, el mal, y es, por tanto, inútil que preguntes quién sea aquel de quien aprendemos a hacer el mal; y si aprendemos el mal, lo aprendemos para evitarlo, no para hacerlo. De donde se infiere que obrar mal no es otra cosa que alejarse de la disciplina[3].

El conocimiento equivale, por tanto, al bien. La ignorancia es un mal debido a la ausencia de corrección artificial (disciplina) en el sujeto, lo que da vía libre a su naturaleza pecadora. La enseñanza implica un forzamiento, una violación, un acto de violencia sobre la inercial proclividad al error y, por ende, al mal.

> Agustín: Si, pues, toda inteligencia es buena, y nadie que no entienda aprende, síguese que todo aquel que aprende obra bien. Porque todo el que aprende, entiende, y todo el que entiende, obra bien. Por consiguiente, desear saber quién es nuestro maestro en orden al conocimiento de alguna cosa es lo mismo que desear saber quién nos enseña a obrar bien. Desiste, pues, de preguntar por no sé qué mal doctor o maestro, porque si es malo, no es doctor, y si es doctor, no es malo[4].

Pero ¿cómo es posible esa mutación benéfica que denominamos aprender? ¿Cómo transmite la disciplina, ese bien, el profesor? ¿Cómo comunica?:

> Pero aun entonces nuestro oyente *(auditor),* si también él las ve con el ojo secreto y simple, conoce lo que digo no por mis palabras, sino por su propia contemplación. Luego tampoco a éste, que intuye la verdad, le enseño nada diciendo la verdad, puesto que no es enseñado por mis palabras, sino por las cosas mismas, que son evidentes, porque las manifiesta Dios en el interior[5].

En este pasaje se halla la clave del pensamiento agustiniano respecto del aprendizaje y el escollo mayor con el que una teoría materialista de la enseñanza se topa. La condición de posibilidad de tal mediación establecida entre profesor y alumno la soporta el Absoluto. Son las cosas mismas las que despiertan el conocimiento en el alumno, pero el contacto entre las cosas y el que conoce lo hace posible Dios. ¿Cómo justificar esa conexión sin recurrir a tal referente? ¿Qué dispositivo no metafísico permite sustentar esa relación y hacerla explicable racionalmente? Desde un planteamiento filosófico materialista, la enseñanza entraña, por tanto, el problema del carácter aparentemente «místico», «espiritual», del vínculo entre profesor y alumno, el problema de que algo «no material» cimiente esa conexión y esa transmisión de saberes. Dicho de otro modo, ¿cómo convencer, cómo inculcar, como modificar *a distancia* (o *desde fuera*) al sujeto inmerso en este proceso? Puede ser útil recurrir a la analogía con el problema de Newton al establecer la ley de la gravitación universal, pues también en su campo se requería justificar cómo puede haber atracción a distancia, con lo que llegó a manejar el recurso a una sustancia de la física aristotélica ya abandonada: el éter. ¿Cuál es el éter de la transmisión de conocimientos, de la influencia en el otro? ¿Es metafísica la conexión profesor-alumno? ¿Cómo es posible una vía de comunicación entre esos átomos impermeables que son los sujetos humanos, burbujas constituidas por el conglomerado hermético de sus afecciones? ¿Cómo operar un cambio orientado a determinado fin en *otro* sujeto?

> Por el contrario, una vez que los maestros han explicado con palabras todas esas disciplinas que profesan enseñar, e incluso las relativas a la misma virtud y la sabiduría, aquellos que se llaman *discípulos* se preguntan a sí mismos si se les ha dicho la verdad; y lo hacen contemplando, en la medida de sus fuerzas, aquella verdad interior, pues es entonces cuando aprenden. Y, cuando han comprobado en su interior que lo dicho es verdadero, lo alaban, sin darse cuenta de que no alaban tanto a los que enseñan cuanto a los enseñados; y eso, suponiendo que aquéllos sepan lo que enseñan.
>
> Se equivocan, en cambio, los hombres llamando maestros a los que no lo son, debido a que casi nunca media un intervalo entre el momento de la locución y el del conocimiento. Y, como aprenden en su interior inmediatamente después de la alocución del que diserta, juzgan que han aprendido de aquel que exteriormente les ha enseñado[6].

El profesor resulta ser una mera exterioridad que posibilita el cambio, pero el cambio se opera en el «interior» del que aprende[7]. Según la tesis presentada en este libro, tal encrucijada teórica se aclara si tomamos como criterio de definición del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los actores involucrados en él la

relación entre función (profesor) y variable (alumno) tal como ha sido precisada ya en el capítulo 4, «La función profesor».

Por su parte, santo Tomás de Aquino, en la línea expuesta aquí, lleva aún más allá la formulación agustiniana:

> Agustín en el libro *Contra los Maniqueos* dice: así como la tierra, antes del pecado, se regaba de una fuente, y, después del pecado, necesita la lluvia prominente de las nubes, así la mente humana, significada con la tierra, antes del pecado era fecundada por la fuente de la verdad; después del pecado necesita la enseñanza de los otros, como una lluvia que baja de las nubes. Luego, después del pecado, el hombre es enseñado por el hombre[8].

La concepción misma del ser humano que la filosofía cristiana postula, criatura inercialmente proclive a decantarse por lo ontológicamente inferior en perjuicio de lo superior (digamos, el pecado original, en expresión teológica), determina la concepción de la enseñanza correspondiente. Así, la educación es la palanca que corrige la tendencia natural, inercial, a la caída, esa tendencia que opone resistencia al esfuerzo y al artificio de la enseñanza. Lo que en el plano teológico dogmático aparece como la Gracia, en el plano filosófico crítico adquiere la forma de la educación. Para manejar términos operativos con los que quepa posibilidad de discusión racional positiva, el dogma del pecado original merece ser despojado de su envoltura teológica y entendido como una idea filosófica y, con mayor precisión, como una concepción antropológica determinada, que acaso podríamos adjetivar de *pesimista,* frente al *optimismo antropológico* de Rousseau.

> Por lo tanto, la ciencia preexiste en el que aprende, no en potencia puramente pasiva, sino activa. Si así no fuera, el hombre no podría adquirir la ciencia por sí mismo. Luego, así como uno se sana de dos modos: uno, por el obrar exclusivo de la naturaleza, y, otro, por la naturaleza ayudada de la medicina; así hay también dos modos de adquirir la ciencia. El uno, cuando la razón natural llega por sí misma al conocimiento de lo que no sabía; y este modo se llama invención. El otro, cuando la razón natural es ayudada exteriormente por alguien; y este modo se llama disciplina[9].

El proceso de enseñanza opera como un artificio (una «exterioridad») que actualiza una potencia «natural» (una «interioridad») constitutiva del sujeto que aprende, potencia natural que, sin el mencionado artificio, no pasa de potencia.

> Así como la naturaleza, en aquel que trabaja para calentarse a causa del frío le lleva a la salud, así obra el médico; por lo que se dice que el arte imita la naturaleza. En la adquisición del conocimiento sucede algo semejante: del mismo modo que el que enseña a otro le lleva al conocimiento de lo ignorado, así también el que piensa se lleva a sí mismo al conocimiento de lo que ignoraba […].
>
> Y, así, la razón natural del discípulo, usando de estas cosas que le proponen como de instrumento, llega al conocimiento de lo que no sabía. Como se dice que el médico causa la salud en el enfermo, actuando la naturaleza *[natura operante],* así también se dice que el hombre causa el conocimiento en otro con la operación de la razón natural de aquel. Esto es enseñar[10].

Y dicho proceso se desdobla: la intervención «externa» y la actualización, en virtud de esa intervención, de una potencialidad «interna» (las capacidades

cognitivas de las que el sujeto en disposición de aprender está dotado genéticamente). La exterioridad profesor es instrumento de la naturaleza. Ahí radica su doble composición: naturaleza que opera por medio de artificios sobre una naturaleza necia o ciega (caída) que persistiría tozudamente en su nesciencia originaria (pecaminosa) sin la *natura operante,* sin la acción artifical de lo natural, emanación de lo supranatural. El docente contagia su conocimiento al discente. El contagio benéfico es acción de Dios mediada por el arte, por la disciplina correctora del que enseña:

> […] la visión del docente *[visio docentis]* es el principio de la enseñanza *[principium doctrinae].* Pero, la enseñanza misma consiste más bien en la transmisión del saber de las cosas vistas que en la visión de las mismas. De donde, la visión del docente más bien pertenece a la contemplación que a la acción[11].

El acto de la enseñanza se produce en el que aprende, en tanto que aprende, no en el que enseña, en tanto que enseña. De igual modo, la fórmula matemática no experimenta cambio alguno al ser reproducida en la pizarra por el profesor, y es en el que aprende donde se produce el cambio en el momento de entenderla. El aprendizaje consiste en la visión (contemplación: *theoría*) de las cosas, no en las cosas vistas, cuya realidad (y la verdad acerca de ellas) es independiente del conocimiento que de ellas se tenga. El aprendizaje es el acto de la contemplación, la excitación de una capacidad, la actualización de una potencia por medio de la acción del profesor, del transmisor, del activador o excitador de esa potencia genética:

> cada uno es perfecto en sí mismo y comunica una perfección semejante, como sucede que por un mismo calor el fuego es cálido y calienta […]. Luego, la enseñanza […] es transmitir a otro la perfección que uno tiene[12].

Como por una especie de acto de emanación, el profesor difunde el conocimiento, contagia el saber al alumno. Pero ese contagio, ese contacto a distancia, como hemos indicado (los virus se transmiten a través del aire o los fluidos, pero ¿y el conocimiento?), requiere, según estos parámetros conceptuales, la mediación del Absoluto (entre interioridad y exterioridad). El profesor propicia una salvación (una enseñanza) que eleva al pecador (al ignorante) hasta el bien (el conocimiento). Pero esa redención procede de Dios (Bien Absoluto) y no puede brotar si la criatura humana no fuera también ella misma, por emanar de Dios, un bien, capaz de conocer (instrucción) y hacer el bien (educación) en su precaria finitud:

> […] así como se dice que el médico obrando externamente, y la naturaleza actuando internamente, obran la salud, del mismo modo el hombre enseña la verdad actuando exteriormente, aunque sea Dios quien enseña interiormente[13].

El recurso a la mediación del Absoluto en la conexión problemática que se establece entre profesor y alumno bascula del Dios de san Agustín y santo Tomás a la Naturaleza de Comenius y Rousseau.

Por ello, a pesar de lo que un primer acercamiento al problema puede sugerir, no resultan tan distantes los posicionamientos de san Agustín y santo Tomás, por un lado, y el de Comenius y Rousseau, por el otro, al menos en cuanto a su finalidad: la educación sería, para los primeros, el procedimiento que permite, de algún modo, retornar, siquiera virtualmente, a un estado anterior al pecado original. Para Comenius y Rousseau, la educación permite al alumno regresar (asimismo virtualmente, ya que no es posible realmente[14]) a un estado anterior a la sociedad, el estado de naturaleza. La diferencia ha de situarse en los medios para alcanzar ese fin y se deriva de la disparidad de criterios a la hora de entender la naturaleza humana. Digamos, pues, que las bases doctrinales de una pedagogía agustiniano-tomista se contraponen en aspectos secundarios o formales a las de la pedagogía rousseauniana, aspectos que tienen que ver con los métodos de aplicación de la disciplina, pero no con el objetivo y con la forma genérica que adopta la enseñanza, sin perjuicio de que las consecuencias prácticas de la aplicación de un modelo u otro en instituciones escolares realmente existentes sean muy dispares. Esta tensión dialéctica alimenta la pedagogía moderna (la confrontación, en el plano de la educación, entre Reforma y Contrarreforma) y queda disuelta en la posmoderna. El eslabón que señala hacia esa ruptura formal puede hallarse en ciertos principios pedagógicos de Nebrija y Vives, que enlazan con los postulados agustinianos y tomistas y apuntan, al mismo tiempo, a algunos fundamentos presentes en las obras de Comenius y Rousseau.

En Nebrija, se vislumbra el germen balbuciente de esa sustanciación de Dios en la Naturaleza, que contiene el carácter sagrado que se irá consolidando en la pedagogía posterior: «Educar al niño según sus capacidades naturales»[15]. En consecuencia, resulta un error resistirse a lo natural[16], por lo que la naturaleza lúdica del infante emerge ya como base del aprendizaje: «jugando incluso pueden aprender»[17]. La disciplina exigida para la enseñanza en función de principios doctrinales (teológicos y ontológicos), según la concepción agustiniana y tomista, empieza a relajarse, a perder tensión, a solazarse en el seno acogedor de la Madre Naturaleza, que va alejando del proceso la sombra severa del Dios Padre.

En Luis Vives, la idea de la naturaleza caída del hombre por el pecado original late en todo momento en su concepción de la enseñanza, como arte que brota del *ingenium* con el cual Dios lo dotó por naturaleza. El *ingenium* del hombre es, en este sentido, la capacidad de salvación (pedagógica y moral) con la que vencer la gravitación pecaminosa y natural hacia el error y el mal[18]. Pero el ingenio del hombre no garantiza el bien. Puede conducir a la virtud tanto como al pecado[19]. La naturaleza emana de Dios, así como el artificio de la inteligencia humana. En el aprendizaje confluyen necesariamente *natura* e *ingenium,* concebido como resto de la divinidad en el hombre que permite remontar la caída pecaminosa en la ignorancia. La enseñanza depende del artesonado de la inteligencia, cuya raíz es natural, por lo cual la concepción de Vives no está tan alejada del agustinismo pedagógico en este extremo como la de Nebrija, pero, en lo relativo a su concepción de la sociedad como marco de degradación que la inteligencia humana

más la voluntad permiten superar, marca la dirección hacia el naturalismo pedagógico de Comenius y Rousseau.

Habría, por tanto, una línea de continuidad sobre la base de que el alumno es una criatura a la que redimir (del pecado original de la naturaleza, del pecado artificial de la sociedad). Por eso, la relación que con él se establece ha de ser *personal*[20]. La desnudez biográfica y psicológica que era condición de posibilidad del aprendizaje del esclavo de Menón en Platón deja paso al contacto afectivo entre docente y discente. El lento pero seguro camino hacia la moralización de la enseñanza y a su consecuente vaciado teórico comienza aquí. En la pedagogía cristiana, en el Emilio rousseauniano, en la posmoderna psicopedagogía, la educación como algo *personal* es un dogma inamovible. De Dios a la Naturaleza, de la Naturaleza al Yo. La Pedagogía posmoderna es la degeneración de la Teología en ecologismo y en psicologismo.

Consideremos, pues, la obra de Comenius para afrontar esta tesis por ser el antecedente más influyente de la pedagogía rousseauniana y la fase que enlaza con esta desde el pensamiento agustiniano-tomista, hasta llegar a la pedagogía del XIX y del XX:

> Fröbel leyó los escritos de Krause y pronto se declaró discípulo suyo; fue a visitarle en Gottinga en 1828; en esta entrevista, Krause hizo conocer a Fröbel la *Schola materni gremii,* de Comenio, e instó para que dirigiese sus esfuerzos hacia la educación de la primera infancia. Se puede, pues, decir que en la historia de la pedagogía, Krause forma el eslabón intermedio que liga Comenio a Fröbel[21].

La base naturalista de la educación marca, también, la propuesta teórica del pastor moravo, en el sentido señalado de una naturaleza *no delegada:*

> Entendemos aquí por Naturaleza, no la corrupción inherente a todos después del pecado […], sino nuestra primera y fundamental constitución, a la que hemos de volver[22].

La verdadera naturaleza del hombre es pura, anterior al pecado. Y el niño es imagen o vestigio inocente de esa bondad primigenia que hay que preservar. En la figura del niño, el hombre volvería al bien sin mancha perdido:

> El orden que establezcamos para las escuelas debemos tomarlo de la naturaleza; y ha de ser tal, que ninguna clase de obstáculos pueda alterarle […]. Y al procurar los remedios para los defectos naturales, no debemos buscarlos en otra parte sino de la misma Naturaleza. Es realmente cierto que *el arte nada puede si no imita a la Naturaleza*[23].

Y, de la mano de ese proyectado retorno a la naturaleza limpia, a esa pureza atávica, *preadámica,* surge el mito de la espontaneidad del niño y de la educación «natural o libre», no coactiva, tópico reiterativo en las corrientes pedagógicas de moda, por viejas que sean, y que parecería oponerse o distanciarse del supuesto autoritarismo disciplinar escolástico asociado a «rancios» latinajos y a la letra entrando a fuerza de sangre:

> Prometemos una organización de las escuelas […] *con tal procedimiento, que se verifique sin castigos ni rigor, leve y suavemente, sin coacción alguna y como de modo natural*[24].

La enseñanza no es ya corrección forzada, técnica, artificio disciplinario de la desviación inherente a la naturaleza pecaminosa, sino cauce naturalmente liberador del bien genético:

> Puesto que (según indicamos en el capítulo V) los gérmenes de la Ciencia, Costumbres y Piedad han sido puestos por la Naturaleza en el corazón de todos los hombres (no hablamos de los monstruos humanos), necesariamente se deduce que no tienen necesidad sino de un ligerísimo impulso y una prudente dirección[25].

Así, el propósito del docente es alentar lo natural mediante métodos *naturales:*

> *Para que el método excite* el deseo de los estudios *es necesario, en primer lugar, que sea natural.* Lo que es natural marcha por su propio impulso[26].

Este naturalismo *directo* conduce, con necesidad implacable que Rousseau exacerbará, al recurrente y transversal antiintelectualismo[27], del cual la pedagogía tomista (católica) queda a salvo por el carácter artificioso y disciplinar de su concepción de la enseñanza:

> Estamos invadidos desde nuestro origen por una enfermedad hereditaria *que, desdeñando el árbol de la vida, nos lleva a desear desordenadamente el árbol de la Ciencia tan solo.* Guiadas las escuelas por este desordenado apetito no han hecho hasta ahora más que perseguir la ciencia[28].

En buena lógica, la esencia artificial de los libros los convierte en un peligro para la enseñanza natural, que tratará de librarse del polvo insalubre de las bibliotecas y del enclaustramiento de las aulas buscando en la naturaleza al aire libre la inspiración (el soplo, el espíritu o *pneuma* universal) del aprendizaje:

> *hay que enseñar a los hombres, en cuanto sea posible, a que sepan, no por los libros, sino por el cielo y la tierra, las encinas y las hayas,* esto es: conocer e investigar las cosas mismas no las observaciones y testimonios ajenos acerca de ellas[29].

De ahí que el papel de la disciplina se restrinja al terreno de la moral. En el ámbito del conocimiento, el procedimiento prescrito es el de un cierto *laisser faire:*

> Satanás, nuestro enemigo, no solamente nos acecha cuando dormimos, sino cuando vigilamos, y al sembrar en las almas la buena simiente, procura interponerse para mezclar la semilla de su cizaña, que la misma naturaleza corrompida hace brotar aquí y allá, de manera que es necesario valerse de la fuerza para detener el mal. Este se corrige eficazmente por medio de la disciplina, esto es, con reprimendas y castigos, con palabras y azotes, conforme la gravedad del asunto lo demanda: siempre a continuación de la falta, para sofocar en su primer brote al vicio que nace, o mejor, si es posible, arrancarle de raíz. *Así, pues, debe mantenerse en las escuelas severa disciplina, no tanto para las letras* (que rectamente enseñadas son goces y estímulos para el ingenio humano), *cuanto para el fomento y guarda de las buenas costumbres*[30].

El desplazamiento de la enseñanza y de sus disciplinas del plano de los conocimientos al de los afectos y conductas queda aquí legitimado:

> *La disciplina más rigurosa no debe emplearse con motivo de los estudios o las letras, sino*

para corrección de las costumbres[31].

Siguiendo el procedimiento presentado, como en las recomendaciones que Rousseau propone con tal de eliminar cualquier posibilidad de riesgo para Emilio sin que se le tenga que prohibir nada explícitamente *dejando libre su naturaleza* (que no haya nada a su alrededor que le pueda dañar para no tener que decirle a algo que no, pero, claro, Emilio no se encuentra *en un aula*), ya Comenius contempla esta censura preventiva, consecuencia inexorable de una concepción de la libertad anudada a la idea de naturaleza y de pureza que lo no natural corrompe. Así como hay que eliminar del alcance del niño cuchillos, navajas, etc., evitando de ese modo la necesidad de prohibirle su uso, también habrá que eliminar esos objetos dañinos que son *ciertos* libros, artificios degenerados que tienden a alejarse de la naturaleza originaria:

> El mal siempre atrae con tenacidad y mayor facilidad a causa de la corrupción de nuestra naturaleza. Hay por lo mismo que apartar de la juventud con decidido empeño todas las ocasiones de corrupción, como son *las malas compañías, las conversaciones imprudentes y los libros necios.* Los ejemplos viciosos que entran en nosotros por los ojos o los oídos son como veneno para el alma[32].

Lo cual, no obstante, requiere una «atención constante» o, lo que podríamos denominar, empleando terminología actualizada, una «educación personalizada», la llamada «atención a la diversidad», etc.; es decir, ese carácter «personal» de la enseñanza que se impone como postulado hegemónico:

> Esta [la disciplina común en la escuela] tiene grados diversos. El primero es *la atención constante.* Como no hay que confiar nunca lo bastante en la diligencia e inocencia infantil (son descendencia de Adán) deben ser seguidos con la vista por donde quiera que se dirijan[33].

Así, la fuente de la que la educación propuesta se nutre es la «voluntad» del sujeto discente, que sólo precisa ser liberada, con las precauciones previstas a fin de evitar la corrupción que los artificios de los hombres generan (ese impulso, que es «descendencia de Adán», hacia lo artificial, que aleja de lo puro, de lo natural), para consumar el aprendizaje. El mito de la espontaneidad libre del niño va tomando cuerpo y legitimidad doctrinal:

> *Proceden, pues, de mala manera con los niños quienes los obligan a los estudios contra su voluntad*[34].

> […] todo cuanto se proponga a la juventud con arreglo a su capacidad se le exija con tanta mesura que nada haga contra su voluntad, sino con entera espontaneidad y buen ánimo. Por lo cual pienso, que tanto las varas, como los azotes, no deben emplearse en las escuelas[35].

Mientras que en el pensamiento católico el profesor viene a desempeñar por mediación el papel de la Gracia Divina, y su labor consiste en forzar la naturaleza del sujeto para salvarlo, disciplina mediante, en Comenius el bien se alcanza regresando a un estado de pureza natural que emana de la «sagrada voluntad» del hombre[36], por lo que la Gracia es absorbida por la Naturaleza, de ahí que el

profesor (y la escuela como institución) tenga la función de dirigir ese retorno a lo más puro del sujeto humano:

> […] también a nosotros, árboles cortados del Paraíso de Dios, se nos han dejado raíces que puedan germinar si reciben la lluvia y el sol de gracia divina. ¿Por ventura Dios, inmediatamente después de la caída y decretada nuestra perdición (el castigo de la muerte), no abrió en nuestros corazones los renuevos de la nueva gracia?[37].

> Conste, pues, que es *natural al hombre ser sabio, honesto y santo, y que por la gracia del Espíritu Santo se está más libre de que la maldad posterior pueda impedir su progreso;* todas las cosas tornan fácilmente a su ser natural[38].

Lo que se está forjando aquí, en una corriente que impregna el área de influencia del protestantismo, es el *Yo* elevado a partir de la conciencia subjetiva. De un libre albedrío siervo de Dios y, en consecuencia, de las jerarquías eclesiásticas (de las cuales el profesor sería mera correa de transmisión) se pasa a una *voluntad individual* basada en la «explicación libre de la Escritura», voluntad que es, en realidad, amasijo pletórico envuelto en el aura metafísica de la idea de conciencia subjetiva. El carácter voluntarista de esta vertiente cultural alimenta correlativamente el ya mencionado antiintelectualismo[39].

De manera que, si forzar la naturaleza del niño es contrario al propósito pedagógico presentado, contrario a su voluntad, la enseñanza ha de fiarse a esa naturaleza pueril, y a su actividad característica, el juego, que, en lugar de corregir o moldear, hay que liberar. Esa será la labor de la institución escolar:

> *Debe ponerse cuidado en que todo ello esté adecuado a la índole de la edad pueril, que por su naturaleza se inclina a lo alegre, divertido y propio de juego, y mira con repugnancia lo serio y demasiado severo.* Para que aprendan lo serio, o lo que más tarde ha de serlo, y con facilidad y de buen grado puede aprenderse, habrá que mezclar en todo lo útil a lo agradable, y con estos atractivos casi continuos se dominarán las inteligencias y se las llevará por donde se quiera[40].

Y, de modo explícito, Comenius plantea el propósito para una universalización de la enseñanza, una educación ecuménica:

> no sólo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas[41].

Una «escuela común» en la que ninguna criatura de Dios quede excluida:

> *El mismo Dios nos asegura siempre que ante Él no hay acepción de personas.* Por lo cual, si nosotros admitimos a algunos pocos, excluyendo a otros, al cultivo del ingenio, cometemos injuria, no sólo contra nosotros mismos, consortes de ellos en su naturaleza, sino contra Dios, que quiere ser conocido, amado y alabado por todos aquellos en quienes se imprimió su imagen. Porque, ciertamente, con tanto mayor fervor se hará cuanto más viva estuviere la luz del conocimiento. Es decir, *tanto amamos cuanto conocemos*[42].

E, incluso:

En las escuelas hay que enseñar todo a todos[43].

De manera que se apunta ya hacia una popularización de la enseñanza que adoptará la forma consumada de una universalización de la ignorancia, es decir, una masificación exclusivamente *formal* del saber y, consecuencia inexorable, una elitización *real* de las sociedades. Este fenómeno ya se vislumbra, aquí, en lo relativo a la lengua de enseñanza:

> Además queremos que *se estudien las lenguas patrias,* no al estilo de los galos, que conservan términos griegos y latinos ininteligibles para la plebe (en este sentido los critica Stevin), sino pudiendo expresarlo todo con voces que comprende el vulgo[44].

> El cuarto motivo [por el que Comenius rechaza la propuesta de Zepper de que los alumnos destinados a las más altas cotas en el campo del conocimiento no pasen por la escuela común y vayan directamente a la latina o *Gimnasium*] es que nuestro método universal no comprende solamente la lengua latina, ninfa tan vanamente amada por el vulgo, sino que abre el camino para el estudio de las lenguas propias de todos los países (a fin de que todas las almas alaben más y más al Señor), y no es conveniente alterar este propósito con el caprichoso salto de la escuela común[45].

Mientras que las masas aprendían las lenguas «patrias» y, correlativamente, dejaban de aprender la lengua común, el latín, los que dominaban la lengua común de la Filosofía, el Derecho, las ciencias, eran las elites con posibilidades de acceso a los puestos que requerían esos conocimientos. Para las masas, bastaba con que supieran la lengua propia para leer las traducciones de la Biblia (hoy la basura televisada y la basura en red) que la imprenta de Gutenberg, sin la que no hubiera sido concebible la Reforma, hizo proliferar. La universalización de la enseñanza, en este primer momento, supone la universalización de la lectura de la Biblia en lengua nacional. He aquí la construcción de un cuerpo demográfico bajo el nombre de *pueblo* dotado de una lengua propia con la que forjar la identidad nacional, en la cual la religión es un recurso político para dicha construcción social.

En Rousseau, esta deriva cristaliza con fuerza en un pedagogismo voluntarista de gran prestigio y éxito entre corrientes pedagógicas posteriores. De nuevo, esa noción *naturalista* de la libertad somete todo el pensamiento pedagógico de Rousseau al vagabundeo por el terreno vaporoso de las ideas metafísicas (voluntad, naturaleza, libertad, conciencia…):

> Preparad de antemano el reinado de la libertad y el uso de sus fuerzas, dejando el hábito natural en su cuerpo, y poniéndole en estado de ser siempre dueño de sí propio y hacer en todo su voluntad así la tenga[46].

> El único que hace su voluntad es el que para hacerla no necesita de auxilio ajeno; de donde se infiere que el más apreciable de los bienes no es la autoridad, sino la libertad. El hombre verdaderamente libre sólo quiere lo que puede y hace lo que le conviene.
>
> Ésta es mi máxima fundamental; trato de aplicarla a la infancia y veremos derivarse de ella todas las reglas de educación[47].

En exposición más radicalizada que la de Comenius (más *moderna* en cierto modo, más *ilustrada, deísta*), para Rousseau, no se trata ya de que la Gracia (como

acción que fuerza a la naturaleza o como la acción de volver a la naturaleza) posibilite la redención (el aprendizaje del bien), sino que ni siquiera desempeña papel alguno la idea de pecado original («la blasfemia del pecado original», llega a sentenciar), porque *lo natural no es pecado.* Fichte, quien cita como referente pedagógico a Pestalozzi, se agarra, en sus *Discursos a la nación alemana,* a esta efebolatría metafísica, prolongando y dando aliento a un idealismo latente en el naturalismo de Rousseau y que el idealismo alemán exacerbará:

> Es una calumnia absurda de la naturaleza humana aquello de que el hombre ha nacido pecador […]. Con la vida se hace pecador; y hasta ahora, por regla general, la vida humana ha sido un desarrollo palpable y en continuo progreso de la pecaminosidad (*Discurso* X).

> […] en el niño se halla toda la plenitud inocente y abierta de la Humanidad (*Discurso* XI).

Con Rousseau, la enseñanza no necesita de la mediación divina; el profesor no es ya *carismático;* no tiene *gracia (charis);* no se vincula al alumno por la acción graciosa del Absoluto, sino por el vínculo sagrado de la Naturaleza, de la Humanidad, no menos Absolutos:

> Sentemos como máxima indudable que siempre son rectos los movimientos primeros de la naturaleza; no hay perversidad original en el pecho humano; no se halla en él un solo vicio que no se pueda decir cómo y por dónde se introdujo […]. Hasta que nazca la razón, guía del amor propio, conviene que no haga nada un niño porque le ven o le oyen; en una palabra, nada con respecto a los demás, sino sólo lo que le dicte la naturaleza, y entonces no hará cosa que no sea buena[48].

Se culmina, así, el tránsito desde Dios y la Gracia divina a la plenitud de una Naturaleza identificada con todo bien y a la legitimidad ganada para la causa por la subjetividad *idiota.* Los rousseaunianos que en el mundo han sido[49] encarnan la culminación de este vuelco formal en el que Platón ha sido relegado a la amnesia y el contenido académico de la enseñanza, paulatinamente vaciado.

Este tránsito aparece en un momento crucial de la Historia europea bajo la forma de una disyuntiva. En el contexto de las discusiones para precisar el modelo y la legislación educativa tras la Revolución francesa, la propuesta de Condorcet fracasa ante el modelo defendido por Le Peletier.

> Cuando después de la toma de las Tullerías y de la convocatoria de la Convención Nacional en agosto de 1792, se manifiesta una voluntad más clara de democratización y se inicia una verdadera revolución cultural, los tiempos parecen maduros para poner en práctica los principios igualitarios en el ámbito de la instrucción. Sin embargo, por proponer en nombre del Comité de Instrucción Pública, en diciembre de ese mismo año, un plan que reconcilia por medio de la escolarización universal la desigualdad social, reconocida como inevitable, con garantías reales para las clases bajas respecto de una dominación abusiva de los instruidos, el realismo de Condorcet es abucheado: considerado demasiado intelectualista y acusado de reemplazar las antiguas corporaciones de sabios igualmente peligrosas, su plan es rechazado. Seis meses después dicho plan es sustituido por el proyecto de Le Peletier, presentado por Robespierre en persona para subrayar su importancia de cara a la formación del hombre nuevo. Le Peletier formula el concepto de educación común sobre la base del modelo espartano, lo que implicaba una educación universal, igualitaria y obligatoria bajo la dirección del Estado, lejos

de la familia. Pero Le Peletier mismo no escapa a la ambigüedad: la igualdad solamente concierne a la educación elemental, la gratuidad se limita a aquellas partes de la instrucción que se consideran indispensables para todos los ciudadanos; este amplio «tronco común» de la instrucción es limitado después en la segunda etapa, la de la enseñanza secundaria, que sigue reservada a un número muy pequeño de ciudadanos, bien porque tuvieran necesidad de ella, bien porque la sociedad les asigna una formación más amplia. De este modo, el principio igualitario queda limitado a la instrucción básica, en la que se inculca sobre todo una moral cívica; el saber sigue siendo de nuevo el privilegio de un número reducido y pierde el poder emancipatorio que podía tener en las *Memorias* de un Condorcet[50].

El modelo de Condorcet fracasa por intelectualista (por platónico, diríamos nosotros); reproche que se va a repetir en diversas experiencias educativas triunfantes durante el siglo XX, ante el proyecto de formar al «hombre nuevo». La utopía, proclive al totalitarismo, se impone, marcando la deriva de la pedagogía consolidada en las vanguardias políticas de primera mitad del siglo XX, y en la pedagogía posmoderna finisecular.

Esta concepción de la libertad de enseñanza estará presente incluso en la organización material del nuevo sistema educativo. En efecto, la creación en la cúspide del nuevo sistema de la Sociedad Nacional de las Ciencias y de las Artes, instituida para, entre otras funciones, dirigir y vigilar los establecimientos de instrucción, es un corolario lógico de su concepción de la libertad aplicada a la educación. Si recordamos que los miembros de la Sociedad Nacional se eligen a sí mismos y no dependen del poder ejecutivo, se ve hasta qué punto Condorcet propugna un sistema educativo independiente del Estado o, para ser más precisos, un sistema sometido a la ley del parlamento pero independiente del gobierno de cada momento.

Es precisamente esta independencia del sistema educativo lo que impedirá la aprobación del plan en el debate que tendrá lugar en la Convención en diciembre de 1792. El fantasma de un nuevo corporativismo –se quiere pasar de la opresión eclesiástica a la opresión de los sabios, se dirá– aparece en el hemiciclo como un negro presagio de épocas anteriores, pero en el fondo lo que se rechaza es una organización de la educación de la que el poder político está ausente[51].

En efecto, lo que se rechaza es un sistema que, por su carácter técnico (intelectualista, no doctrinal), no esté a expensas del Ejecutivo, que su solidez esté por encima de los vaivenes ideológicos y los cambios eventuales de gobierno.

El plan Le Peletier es igualitario hasta sus últimas consecuencias, mientras que el plan Condorcet, aun siendo partidario también de cierta igualdad y de la gratuidad, resulta meritocrático y selectivo. El plan Le Peletier será recordado por eso como «el más radicalmente democrático e igualitario de todos los planes producidos en las asambleas de la Revolución francesa» (Palmer, 1985: 139). Si olvidamos la coacción que el plan ejerce sobre los padres y otras peculiaridades propias de la época, no cabe duda que estamos aquí en el origen doctrinal de lo que mucho más tarde se llamará la escuela comprensiva.

Hay en este plan, en primer lugar, una crítica a la labor de los comités de instrucción pública y, especialmente, aunque no se mencione, al proyecto de Condorcet. Piensa Le Peletier que hasta el momento los esfuerzos de las diferentes asambleas se han volcado en «propagar los conocimientos humanos» pero no en «formar hombres». Hay, por tanto, dos tipos de enseñanza: la primera es la instrucción, de la que el comité se ha ocupado sucesivas veces; la segunda es la educación, ausente de las deliberaciones y, sin embargo, la única que puede producir «una entera regeneración», un «pueblo nuevo». El plan de instrucción pública preparado por la Asamblea Legislativa le parece satisfactorio, pero para Le Peletier ese plan no trata de educación.

> ¿Qué se conseguirá con un sistema que persigue sólo la instrucción? La respuesta de Le Peletier es rotunda: que los niños sean «un poco menos ignorantes que en el pasado, las escuelas un poco más numerosas, los maestros un poco mejores que hoy; ¿pero habremos nosotros formado verdaderamente hombres, ciudadanos, republicanos, en una palabra, la Nación se habrá regenerado?» (Le Peletier, 1793, p. 7)[52].

Un sistema como el propugnado por Condorcet combate el igualitarismo, la deriva demagógica que, de hecho, adoptará la pedagogía posmoderna. Su modelo es técnico, meritocrático y tiene como finalidad transmitir conocimientos; formar técnicos, especialistas, intelectuales, extraídos de cualquier capa de la sociedad, de manera análoga al modelo de gestión política propugnado por Platón en la *República,* que es también el de los técnicos, el de los especialistas, no el de los ideólogos:

> Es, pues, un deber de la sociedad el de ofrecer a todos los medios de adquirir los conocimientos a los cuales la fuerza de su inteligencia y el tiempo que pueden emplear en instruirse les permitan alcanzar. De aquí resultará, sin duda, una diferencia mayor a favor de los que tienen más talento natural y a quien una fortuna independiente deja la libertad de consagrar más años al estudio; pero si esta desigualdad no somete un hombre a otro, si ofrece un apoyo al más débil sin darle un maestro, no es ni un mal ni una justificación; y ciertamente que sería un amor bien funesto de la igualdad el que temiese extender la clase de los hombres ilustrados y aumentar las luces[53].

Es lo que Marcelino Domingo, en palabras que se llevó el viento, define en 1931 como la «aristocracia de la inteligencia»[54]. La alternativa se sitúa, pues, entre «propagar los conocimientos humanos», lo que conocemos por instrucción, y «formar hombres», construir un «pueblo nuevo», lo que llamamos educación. Entre alimentar o soñar, crecer o delirar.

Como el enfrentamiento entre tradición y sofística, el enfrentamiento entre Reforma y Contrarreforma encubre una alianza real, una continuidad o confluencia vectorial (institucionalizada pedagógicamente por los jesuitas, según la tesis que proponemos a partir del trabajo de Fernández Vítores), cuyo producto será la pedagogía posmoderna en la que el triunfo del Yo (la centralidad del imperio de los afectos) es completo:

> De manera que cuando a finales del siglo XIX el Estado adquiera el monopolio de la educación lo hará, sí, atendiendo al imperio de la utilidad pública de la enseñanza, pero adoptando aquí y allá la omnipresente forma de enseñar inventada por los jesuitas, eficacísima e inocua[55].

La libertad ciudadana que la Ilustración soñó y que acabó siendo el reconocimiento jurídico de una ciudadanía con la que proletarizar a los sujetos productivos, materializada por la Revolución Industrial, se convirtió, en materia educativa, en una libertad escolar, también soñada, que no resultó ser sino la extensión del radio de acción del Estado sobre lo que antes quedaba al margen, medida con la que producir analfabetos por medio del sutil recurso de escolarizarlos universalizando la ignorancia. Esta es la tendencia imparable coronada en Europa tras la Segunda Guerra Mundial y, en España, con las leyes de

1970 (Villar Palasí) y de 1990 (Logse).

[1] San Agustín, *Del libre albedrío,* en *Obras,* Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1971, III, libro I, 1, 2, p. 214.

[2] Idea que, como es sabido, procede de la filosofía neoplatónica y que sirve a san Agustín para combatir el maniqueísmo, que él mismo defendió en sus años mozos.

[3] San Agustín, *Del libre albedrío,* cit., I, 1, 2, 215.

[4] *Ibid.,* I, 1, 3, 216.

[5] San Agustín, *El maestro o sobre el lenguaje,* Madrid, Trotta, 2003, XII, § 40, pp. 125-126.

[6] *Ibid.,* XIV, § 45, pp. 132-133.

[7] «¿[Q]uién es tan estúpidamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda lo que el maestro piensa?» (*ibid.,* XIV, § 45, p. 132).

[8] Santo Tomás de Aquino, *De Magistro (El Maestro),* Valencia, Universidad, 1976 (q. 11 de *De Veritate*), art. 1.º, en contra, 6.ª.

[9] *Ibid.,* q. 11, art. 1.º, resp.

[10] *Ibid.*

[11] *Ibid.,* q. 11, art. 4, resp. 3.

[12] *Ibid.,* q. 11, art. 4.

[13] *Ibid.,* q. 11, art. 1.º, resp.

[14] «Parto de considerar a los hombres llegados a un punto en el que los obstáculos que dañan a su conservación en el estado de naturaleza logran superar, mediante su resistencia, la fuerza que cada individuo puede emplear para mantenerse en ese estado. Desde ese momento tal estado originario no puede subsistir y el género humano perecería si no cambiase de manera de ser» (J.-J. Rousseau, *El contrato social,* Madrid, Akal, 2017, I, cap. VI).

[15] A. Nebrija, *La educación de los hijos (De liberis educandis libellus),* X, Valencia, Universidad de Valencia, 1981.

[16] «[N]o se debe luchar contra la naturaleza» *(ibid.).*

[17] *Ibid.,* IX.

[18] J. L. Vives, *Las disciplinas (De disciplinis),* Valencia, Ayuntamiento de Valencia, 1997. Véase M. A. Coronel, «Admiración y Censura de Grecia en el *De Disciplinis* de Juan Luis Vives: El Ejemplo de la Corrupción de las Artes», *Studia Iberica et Americana* 1, 1 (diciembre de 2014), pp. 39-64.

[19] «Dios le dotó de instrumentos para cubrirlas de algún modo, a saber, de la vívida agudeza del ingenio que actúa por propia iniciativa. De aquí nacieron todas las invenciones humanas, las útiles, las perjudiciales, las buenas, las malas» (J. L. Vives, *op. cit.,* VI, 8, 15).

[20] Cfr. R. Fernández Vítores, *Sólo control. Panfleto contra la escuela,* Madrid, Páginas de Espuma, 2002, pp. 71 y ss.

[21] J. Guillaume, *Un pedagogo español: don Francisco Giner,* BILE 42 (1918), p. 155 (citado por Cacho Viu, *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria [1860-1881]*, Madrid, Rialp, 1962, p. 466, nota 4). Cfr. E. Menéndez Ureña, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo (1833-1881),* Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 2002, pp. 155-170.

[22] Comenius, *Didáctica Magna,* Madrid, Akal, 1986, V, p. 41.

[23] *Ibid.,* XIV, p. 106.

[24] *Ibid.,* XII, p. 88.

[25] *Ibid.,* XI, p. 92.

[26] *Ibid.,* XVI, p. 143.

[27] «Lutero, en fin, aportaba a la humanidad, 230 años antes que Juan Jacobo [Rousseau], una liberación, un inmenso alivio. Libraba a la humanidad de la inteligencia, de esa fatigosa y obsesionante coacción de pensar siempre y de pensar lógicamente. Liberación, que, sin embargo, hay que empezar siempre de nuevo. Porque, como él mismo escribe en su comentario sobre la *Epístola a los Gálatas,* "la razón jamás se destruye por completo en esta vida"» (J. Maritain, *Tres reformadores: Lutero, Descartes, Rousseau,* Buenos Aires, Difusión, 1968, primera parte: *Lutero, o el advenimiento del yo,* IV).

[28] Comenius, *op. cit.,* XI, p. 85.

[29] *Ibid.,* XVIII, p. 163.

[30] *Ibid.,* XXIII, p. 231.

[31] *Ibid.,* XXVI, p. 266.

[32] *Ibid.,* XXIII, p. 231.

[33] *Ibid.,* XXXII, p. 313.

[34] *Ibid.,* XVI, p. 141.

[35] *Ibid.,* XXVI, p. 270.

[36] La familia de Comenius pertenecía a la Hermandad, modesta iglesia fundada en 1547 por Rehor, seguidor del movimiento basado en las ideas reformistas del sacerdote y teólogo Jan Hus, quien, ante la corrupción de la Iglesia católica, promovía el regreso hacia el cristianismo primitivo, puro, y consideraba la Sagrada Escritura el criterio único de la verdad.

[37] *Op. cit.,* V, p. 52.

[38] *Ibid.,* V, p. 54. Se observará hasta qué punto se ajusta este planteamiento con el mantra posmoderno de la nueva pedagogía según el cual «Todos los niños tienen talento» del gurú Ken Robinson.

[39] «Lutero está en el origen del voluntarismo moderno. Para probarlo con pormenores habría que insistir en las consecuencias del pesimismo antiintelectualista que acabo de mencionar. Quedando la razón relegada a la habitación más sucia de la casa, cuando no muerta y sepultada, es menester, ya que el puro y simple bruto jamás podrá ser un ideal para el hombre, que otra facultad espiritual, la voluntad, sea exaltada en igual grado, si no en la teoría, por lo menos en la práctica: por lo cual, en Lutero, el sentimiento hipertrofiado del yo es esencialmente un sentimiento de voluntad, de realización de la libertad, como dirá más tarde la filosofía alemana. También convendría insistir en su egocentrismo y demostrar cómo, en él, el yo es centro, no como en Kant, por efecto de una pretensión de la inteligencia humana de convertirse en la pauta y medida de las cosas inteligibles, sino por efecto de una pretensión de la voluntad individual, separada del cuerpo universal de la Iglesia, de situarse sola y desnuda, frente a Dios y a su Cristo para asegurarse por la confianza, su justificación y salvación» (Maritain, *op. cit.*). Si bien la denuncia del voluntarismo luterano que hace Maritain es pertinente, no deja de incurrir él mismo en un *moderado* voluntarismo católico de influencia tomista.

[40] *Op. cit.,* XXIX, p. 288.

[41] *Ibid.,* IX, p. 71.

[42] *Ibid.*

[43] *Ibid.,* X, p. 75.

[44] *Ibid.,* XXIX, p. 289.

[45] *Ibid.,* XXIX, p. 285.

[46] *Emilio,* I, p. 49.

[47] *Ibid.,* II, p. 78.

[48] *Ibid.,* II, p. 92.

[49] Pestalozzi, Fröbel y Herbart son, tal vez, los más conocidos, aunque también ejercieron notable influencia posterior Montessori y Decroly.

[50] W. Frijhoff, «Instruir y formar. La educación como objetivo, instrumento y esperanza en la Revolución francesa», pp. 56-57, en *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España,* edición preparada por G. Ossenbach Sauter y M. de Puelles Benítez, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Universidad Complutense de Madrid, 1990, pp. 43-63.

[51] M. de Puelles Benítez, «Revolución francesa y educación: su incidencia en la génesis del sistema educativo español», *op. cit.,* pp. 81-82.

[52] *Ibid.,* p. 83.

[53] Condorcet, *op. cit., Primera memoria,* p. 18. La traducción al español de esta edición de los escritos pedagógicos de Condorcet corre a cargo de Domingo Barnés, subsecretario de la Dirección General de Primera Enseñanza, a cargo de Rodolfo Llopis, en el ministerio de Marcelino Domingo.

[54] Véase más adelante, con respecto a la figura de Marcelino Domingo, el análisis de su labor al frente del Ministerio de Instrucción Pública.

[55] Fernández Vítores, *op. cit.,* p. 49.

SEGUNDA PARTE

Sobre el concepto de totalitarismo educativo (o utopía educativa)

7. Proceso de gestación del totalitarismo educativo

Debido al uso de la expresión totalitarismo educativo[1], es obligado hacer mención de la ideología que sustenta los sistemas educativos puestos en marcha en los casos de Estados que pueden calificarse de totalitarios en las primeras décadas del siglo XX. Si bien propiamente sólo pueden denominarse totalitarios a la Unión Soviética y al Tercer Reich, siguiendo la propuesta de Hannah Arendt[2], al menos en Europa, se incluye el caso del fascismo italiano con el fin de establecer, si cabe, algún rasgo de similitud con respecto al franquismo.

Hay que precisar que, si bien el fenómeno político e histórico del totalitarismo es específico del siglo XX, pues, entre otras cosas, requiere condiciones materiales (políticas, económicas) y tecnológicas que no existen anteriormente, en el plano estrictamente educativo se puede detectar una tendencia hacia el totalitarismo pedagógico en esas corrientes doctrinales que pretenden educar la totalidad de la personalidad del sujeto en formación (educación integral, que es común, como podrá apreciarse, a diversas corrientes pedagógicas). Seguramente el primer caso que prefigura el totalitarismo pedagógico sea la Escuela pitagórica, una verdadera Escuela de la vida en la cual sus miembros compartían una misma concepción de la realidad y no meros procesos de aprendizaje o investigación independientes de su condición de ciudadanos, que dependía de su pertenencia a la Escuela:

> [Pitágoras] De vuelta en la patria, encontró la dictadura de Polcrates, que detestaba: era demasiado dictador él mismo para poder aceptar otro. Y se trasladó a Crotona, donde fundó la más «totalitaria» de las academias.
>
> Podían ingresar tanto varones como hembras: mas antes tenían que hacer voto de castidad y comprometerse a una dieta que excluía el vino, los huevos y las habas. El por qué se las hubiese con las habas, nadie lo ha comprendido jamás: tal vez porque a él no le gustaban. Todos debían vestir de la manera más sencilla y decente, estaba prohibido reír, y al final de cada curso escolar todos los alumnos estaban obligados a hacer en público la «autocrítica», o sea a confesar sus propios «desviacionismos» como dicen hoy en día los comunistas que, como se ve, no han inventado nada[3].

Montanelli emplea el término totalitario para adjetivar a la Escuela pitagórica e, incluso, establece un paralelismo con el comunismo. La frescura del texto de Montanelli lo lleva, sin embargo, a incurrir, a veces, en traslaciones que rozan el anacronismo. Una de las características básicas de la institución pitagórica que no conviene olvidar es que se trataba, como era el caso milesio, el platónico y el aristotélico, de una escuela privada, sustraída a los mecanismos de influencia del Estado:

> La Academia platónica, al igual que las escuelas precursoras (Mileto, Crotona, incluso la «casa de Calias»), aunque producto genuino de la polis (e inconcebible al margen de esa su «implantación política»), no se constituye, sin embargo, originariamente, como institución pública, a cargo del Estado, como «deber civil»[4].

Este punto decisivo distancia al pitagorismo del comunismo realmente existente desde la segunda década del siglo XX y nos exige la elemental precaución de evitar el término sin esta matización. Por esto, si bien admitiríamos que la enseñanza en el círculo cerrado del pitagorismo era integral, total, no podemos aplicarle la categoría de totalitarismo pedagógico más que metafóricamente y descontando el papel del Estado, que en ella no opera. Por ello, decimos que acaso prefigura como tendencia una práctica pedagógica y política que sólo se dará propiamente tras las revoluciones burguesas y el auge de los Estados-nación. Al respecto, puede ser de interés citar la concepción de la educación que Saint-Just, uno de las figuras protagonistas de la Revolución francesa, ofrece en sus escritos, una educación que recuerda, en no pocos aspectos, a la espartana, que no consideramos aquí por no tratarse propiamente de un sistema de enseñanza de estirpe filosófica (en el sentido precisado en la primera parte de este estudio), es decir, aquella cuyos procedimientos de adiestramiento racional se gestan en la escuela platónica:

> Los niños pertenecen a su madre hasta los cinco años, si los ha amamantado, y a la República a continuación, hasta la muerte […].
>
> El niño, el ciudadano, pertenece a la patria. La instrucción común es necesaria. La disciplina de la infancia es rigurosa. Se educará a los niños en el amor al silencio y en el desprecio por los oradores retóricos. Serán formados en el laconismo del lenguaje. Se les deberán prohibir los juegos declamatorios y acostumbrarlos a la verdad sencilla. Los niños sólo tienen juegos de orgullo y de interés; sólo necesitan ejercicios.
>
> Los niños varones serán educados, desde los cinco hasta los dieciséis años, por la patria […].
>
> Los niños, desde los cinco hasta los diez años, aprenderán a leer, a escribir y a nadar.
>
> No se puede golpear a los niños ni acariciarlos. Se les enseñará el bien y se les dejará a la naturaleza […].
>
> Los instructores de los niños de cinco a diez años, no podrán tener menos de sesenta años, y se elegirán entre los que hayan obtenido el fajín de ancianidad. Los elegirá el pueblo.
>
> La educación de los niños de cinco a diez años, será militar y agrícola […].
>
> Todos los niños llevarán el mismo vestido hasta los dieciséis años; desde los dieciséis hasta los veinte, llevarán vestido de obrero; desde los veinte hasta los veinticinco, el de soldado, si no son magistrados […].
>
> Unas sociedades de niños, presididas por un magistrado que indicara los temas a tratar y dirigiera las discusiones, de manera que se formara el sentido, el alma, el espíritu y el corazón, sería quizás, una especie de instrucción apropiada para los franceses.
>
> Las niñas serán educadas en la casa materna[5].

Como vemos, la doctrina que el nuevo Régimen a través de uno de sus representantes más destacados defiende marca ya esta tendencia señalada, pero ahora desde el marco que el Estado ofrece. Se trata realmente del germen doctrinal o formal (aunque no técnico ni material todavía) de un totalitarismo en que el Estado invade la vida de los sujetos que componen el cuerpo político de la sociedad, incluso hasta «pertenecerle», por medio del sistema educativo, entre otros mecanismos. Este germen sólo es viable a partir de que el proceso de universalización del sistema de enseñanza es proyectado.

Por ello, conviene dejar claro que la categoría de totalitarismo pedagógico ha de aplicarse exclusivamente a sistemas educativos masivos (no selectivos) que no se detienen en los márgenes de la instrucción, que la subordinan al adoctrinamiento y que, en consecuencia, pretenden construir totalmente (plenamente) la conciencia (la mentalidad, la personalidad, etc.) del sujeto en formación con el respaldo de las estructuras que el monopolio de la coerción estatal procura. Es decir, se da la posibilidad de que existan sistemas educativos (tendencialmente) totalitarios en Estados que no lo son y aun que no pueden serlo, como es el caso de la España franquista, en la que la Iglesia, sin dejar de ser una institución privada, marcaba, en especial en sus primeras fases, las líneas doctrinales de la enseñanza oficial (estatal), pero que, por su propia condición de institución privada, detiene la identificación de ambos planos (lo público o estatal y lo privado o eclesiástico).

En este totalitarismo pedagógico se puede detectar una tríada axial que ha atravesado, con diferencias de relieve que habrá que ir acotando, los sistemas educativos triunfantes. Estos tres ejes se encuentran necesariamente conectados por medio de relaciones que varían en función de las necesidades ideológicas o propagandísticas. Son: antiintelectualismo, igualitarismo y efebolatría.

Antiintelectualismo es la corriente pedagógica que sitúa lo intelectual o académico bajo sospecha o, en todo caso, como factor secundario en el proceso de enseñanza, subordinado a lo ideológico y a lo afectivo, en tanto que ámbitos que se alimentan mutuamente.

Igualitarismo es la tendencia a privilegiar una igualdad final (como resultado) por encima de una igualdad inicial o isonomía (como punto de partida, como igualdad de oportunidades, no de resultados). Este fenómeno sería consecuencia de la confusión entre la igualdad real proyectada (igualitarismo como utopía) y la igualdad virtual, artificio técnico del aparato jurídico que es base de la democracia teórica (isonomía).

Efebolatría[6] es la utilización retórica de la juventud, mera circunstancia cronológica, como valor en sí mismo y la construcción de un sujeto político a partir de los elementos integrantes de una determinada franja de edad. Lejos de suponer la juventud «como un defecto que se cura con el tiempo», la efebolatría parecería constituir la tendencia a detener o perpetuar ese momento infecto del sujeto humano (no perfecto, no acabado, incompleto, en fase de formación) como resorte político de adhesión a un modelo específico de Estado, que requiere la construcción de un sujeto político diferenciado por edad (así aparece en los Estados totalitarios, con fines propagandísticos, militares, etc.) o extender esa fase infecta a la totalidad de la sociedad, esto es, la infantilización posmoderna, no sólo impulsada con fines electorales o demográficos, sino básicamente en conexión con el efecto de la desintegración política. Esta infantilización se ajusta políticamente como un guante a la celebración demagógica de lo joven o de lo nuevo como algo puro, no contaminado o desviado, no ajado ni rancio, por medio de variantes más o menos simplistas del pensamiento rousseauniano. En enseñanza, se da consecuentemente un populismo pedagógico, aspecto consustancial al totalitarismo

educativo.

Si se opta por situar lo académico en segundo plano, y dado que todo individuo psicológico está igualmente dotado de (sometido a) afectos (sentimientos, deseos, etc.), se tenderá, consecuentemente, a facilitar un igualitarismo, esto es, una igualdad en los resultados (o indiferencia con respecto a los mismos), una imposición de lo relativo en la que nadie puede destacar por su esfuerzo e intelecto. Si, además, se fomenta el componente psicológico sin una formación intelectual que permita una maduración del sujeto, los alumnos son condenados a una infantilización perpetua en la que el «joven» es el protagonista e, incluso, el agente del «cambio».

[1] Cfr. L. Lurçat, *Vers une école totalitaire? L'enfance massifiée à l'école et dans la société,* París, François-Xavier de Guibert, 1998.

[2] H. Arendt, *Los orígenes del totalitarismo,* Madrid, Taurus, 2004, en particular la tercera parte: *Totalitarismo.*

[3] I. Montanelli, *Historia de los griegos,* Barcelona, Plaza y Janés, 1980, IX, pp. 49-50.

[4] G. Bueno, *¿Qué es la filosofía?,* cit., pp. 98-99.

[5] Saint-Just, *Discursos. Dialéctica de la Revolución, Escritos póstumos,* 6, Barcelona, Editorial Taber, 1970, pp. 329-332.

[6] «Mas contra todo lo anterior se alza la voz altisonante y multiaplaudida de la neogogia. Permítase llamar así a aquella forma de la demagogia que practica sus artes de seducción y extravío sobre la juventud como predilecta favorita. Neogogo es todo aquel que se dirige a la juventud, no para encauzar debidamente a los jóvenes individuos, lo que exige frecuentemente la verdad mortificante y la reprimenda, sino para adular a las masas juveniles y azuzarlas hacia los fines propios del neogogo, que por el solo hecho de no presentarse como lo que son, son bastardos. Naturalmente, no hay forma más repugnante ni perniciosa de la demagogia que la neogogia, por lo que tiene de eficacia operante sobre los inermes por experiencia de la vida […]. La juventud en cuanto tal no está más inspirada o ungida por el Espíritu Santo que la edad madura o la senecta también en cuanto tales. No se le presta, pues, un servicio, sino que se le pone a un servicio, en la mayoría de los casos en que en vez de musitarle verdades ácidas, pero estimulantes, se le gritan falsedades o hipocresías, en brillante apariencia exultantes, en realidad de verdad estupefacientes y criminógenas» (J. Gaos, *Sobre enseñanza y educación,* México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, 1960, pp. 53-54).

8. La pedagogía soviética

La concepción que de la enseñanza pudiera tener Marx[1], y que puede encontrarse en diversos lugares de su obra, merece ser tenida en cuenta al abordar esta cuestión por distintos motivos. Para empezar, porque su obra fue reivindicada por los partidos comunistas oficiales y por la Unión Soviética, cuyos despachos estaban presididos por su retrato, sin perjuicio de las posibles diferencias teóricas que pudieran señalarse entre los Estados socialistas y la teoría marxiana. Después, por el alcance de la obra de un autor que pretende estar construyendo una filosofía materialista, por mucho que quepa realizarse una crítica de ella desde una filosofía materialista y, naturalmente, desde un materialismo filosófico. Y, por último, por las significativas diferencias que su propuesta educativa presenta con respecto a los más influyentes pedagogos soviéticos y, en general, con la llamada pedagogía nueva, cuya onda expansiva adopta la forma de la pedagogía posmoderna. Así, por ejemplo, sostiene Marx con respecto a la educación estatal:

> Eso de «enseñanza popular a cargo del Estado» es absolutamente inadmisible. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa completamente distinta es nombrar al Estado educador del pueblo! Lejos de esto, lo que hay que hacer es substraer la escuela a toda influencia por parte del Gobierno y de la Iglesia[2].

En el pasaje citado, aparece con claridad el rechazo de un Estado educador e, incluso, se apunta hacia un proyecto de sistema de instrucción pública ajeno a cualesquiera elementos difusores de ideología. Los aspectos que habrían de ser competencia estatal son los estrictamente técnicos o jurídicos. Todo el aparato ideológico, moral (educador), queda fuera de su jurisdicción, según las palabras que acabamos de citar. Así:

> En las escuelas elementales –y más aún en las superiores– no hace falta autorizar disciplinas que admiten una interpretación de partido o clase. En las escuelas no hay que enseñar más que gramática, ciencias naturales… Las reglas gramaticales no cambian, ya sea un conservador clerical o un librepensador quien las enseñe. Las materias que admiten conclusiones diversas no tienen por qué ser enseñadas en las escuelas; los adultos pueden ocuparse de ellas bajo la dirección de maestros que, como la señora Law, den conferencias de religión[3].

Y, por cierto, Marx, frente a la socialdemocracia alemana de 1875, ataca también el tópico de la enseñanza gratuita indiscriminada, en la enseñanza superior en este caso, asumido por los sistemas educativos posmodernos en su labor de devastación de la enseñanza pública por enmascarar, bajo formas de igualdad, discriminaciones reales:

> «Enseñanza general obligatoria y gratuita». La primera existe ya, incluso en Alemania; la

segunda, en Suiza y en los Estados Unidos, en lo que a las escuelas públicas se refiere. El que en algunos Estados de este último país sean «gratuitos» también los centros de enseñanza superior, sólo significa, en realidad, que allí a las clases altas se les pagan sus gastos de instrucción a costa del fondo de los impuestos generales[4].

En general, no parece en modo alguno abusivo establecer que la obra de Marx se posiciona explícitamente frente a los postulados de ese pensamiento débil y elástico que acaba cristalizando en la pedagogía posmoderna. Así, rechaza la concepción lúdica de la enseñanza (contra Basedow), el paidocentrismo y el ecologismo (contra Steiner), etcétera[5].

El propio Marx enumera los tres puntos clave de su propuesta educativa:

> Por enseñanza nosotros comprendemos tres cosas:
> PRIMERA: enseñanza intelectual.
> SEGUNDA: educación física tal como se imparte en las escuelas de gimnasia, y por medio de ejercicios militares.
> TERCERA: adiestramiento tecnológico que transmite los fundamentos científicos generales de todos los procesos de producción y que, al mismo tiempo, introduzca al niño y al adolescente en el uso práctico y en la capacidad de manejar instrumentos elementales de todos los oficios.
> Con la subdivisión de los niños y los adolescentes, desde los 9 a los 17 años, en tres clases, se debería redactar un programa gradual y progresivo de enseñanza intelectual, física y tecnológica…
> La unión de trabajo productivo remunerado, enseñanza intelectual, ejercicio físico y adiestramiento politécnico, elevará a la clase trabajadora por encima de las clases superiores y medias[6].

Parecería que Marx, en consonancia con su concepción de la Historia, supone que el desplazamiento de la clase burguesa por parte del proletariado tendría lugar gracias a la formación tecnológica e intelectual (además de física) de los hijos de los obreros, y no por medio de sistemas educativos doctrinales y, menos aún, por medio de métodos lúdicos y afectivos:

> […] la combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual[7].

Sin embargo, este planteamiento genera algunas dificultades teóricas que habrá que afrontar. Así, principalmente, la cuestión acerca de si la propuesta marxiana de un Estado no educador o neutro en materia de enseñanza es aplicable sólo al Estado burgués o si es extensible al Estado socialista y constituye, por tanto, un principio general. Y, por otro lado, si la revolución socialista produce un sistema educativo socialista o si es un sistema educativo reformado según los postulados socialistas el que alumbrará tal sociedad[8].

Sin necesidad de incurrir en la provocación de etiquetar como liberal a Marx, sí parece claro que la neutralidad del Estado en materia ideológica (que supervisaría la enseñanza sin que el Gobierno manipulara) es, en el padre del marxismo, un principio general para toda sociedad moderna, que sólo quienes invocan su obra en el contexto de los socialismos reales tuercen para convertirlo en la base del adoctrinamiento por parte de un Estado ya no burgués, sino «proletario», signifique

esto lo que signifique. De este modo, la invocación a la neutralidad del Estado en el sistema educativo sería, según los marxistas (y no según Marx), la estrategia superestructural, especie de trampa formalista, que permite al Estado burgués su consolidación por medio del sistema de enseñanza. Por este motivo, la neutralidad dejaría de ser un principio general vinculante (como parece defender Marx) aplicable al caso del Estado socialista, por lo que dicho Estado habrá de diseñar su sistema educativo en función de la producción no neutral de «conciencia proletaria». El rechazo marxiano a la identificación entre Gobierno y Estado en materia de enseñanza salta por los aires en el contexto del socialismo real. Así, el caso ejemplar soviético en las palabras de sus más relevantes figuras.

Hay un par de discursos de Lenin que abordan el asunto de la instrucción pública. El primero se titula «Tareas de las Juventudes Comunistas» (discurso pronunciado en el III Congreso de la Unión de Juventudes Comunistas de Rusia el 2 de octubre de 1920). El segundo es el «Discurso Pronunciado ante la Conferencia de toda Rusia de los Órganos de Instrucción Política de las Secciones Provinciales y Distritales de Instrucción Pública el 3 de Noviembre de 1920». Cabe citar también un documento titulado «La Cultura Proletaria», que sirvió de base para la resolución discutida en la reunión del Buró Político del CC del PC(b) de Rusia, celebrada el 9 de octubre de 1920, y aprobada unánimemente por el Congreso.

En ellos aparecen paradigmáticamente estos tres ejes, la efebolatría, el antiintelectualismo y el igualitarismo, además de otros aspectos de interés para el presente estudio:

> Camaradas: Quisiera departir hoy con vosotros sobre las tareas fundamentales de la Unión de Juventudes Comunistas y, con este motivo, de lo que deben ser las organizaciones de la juventud en la República socialista en general.
>
> Este problema merece tanto más nuestra atención por cuanto, puede decirse, en cierto sentido, que es precisamente a la juventud a quien incumbe la verdadera tarea de crear la sociedad comunista. Porque es evidente que la generación de militantes educada en la sociedad capitalista puede, en el mejor de los casos, cumplir la tarea de destruir los cimientos de la vieja vida capitalista basada en la explotación. Lo más que podrá hacer es organizar un régimen social que ayude al proletariado y a las clases trabajadoras a conservar el poder en sus manos y a crear una sólida base, sobre la que podrá edificar únicamente la generación que empieza a trabajar ya en condiciones nuevas, en una situación en la que no existen relaciones de explotación entre los hombres[9].

La «juventud» resulta ser la encargada de la misión histórica, mesiánica, vital, de salvar al proletariado por medio de la «tarea de crear la sociedad comunista». El trabajo de demolicion de la vieja sociedad sólo puede realizarse a través del segmento de la población aún sin contaminar por motivos cronológicos. Su tarea histórica es generacional, casi biológica, orientada a deshacerse de las células decrépitas del organismo. El proyecto salvífico de esa juventud redentora disuelve al individuo, sepultado por una tensión teleológica que lo trasciende:

> La generación que tiene ahora cerca de 50 años, no puede pensar en ver la sociedad comunista. Habrá muerto antes. Pero la generación que tiene hoy 15 años, verá la sociedad comunista y será ella la que la construya. Y debe saber que la edificación de esta sociedad es la

misión de su vida […]. A medida que se realice esto en cada pueblo, a medida que se desenvuelva la emulación comunista, a medida que la juventud demuestre que sabe unir su trabajo, a medida que ocurra eso, quedará asegurado el éxito de la edificación comunista[10].

Esa juventud, como tal, no es una mera selección de sujetos por franja de edad, sino que es la producción material de una ideología objetivada en la práctica totalidad de la población escolar, integrada en el sistema educativo y, como sucederá en el caso nazi, en las organizaciones juveniles.

Sólo transformando radicalmente la enseñanza, la organización y la educación de la juventud conseguiremos que los esfuerzos de la joven generación den como resultado la creación de una sociedad que no se parezca a la antigua, es decir, de la sociedad comunista. Por ello, debemos examinar detenidamente qué hemos de enseñar a la juventud y cómo ha de aprender ésta si quiere merecer realmente el nombre de Juventudes Comunistas y cómo es necesario prepararla para que sea capaz de terminar y coronar la obra iniciada por nosotros […].

Uno de los mayores males y calamidades que nos ha dejado en herencia la antigua sociedad capitalista es el completo divorcio entre el libro y la vida práctica, pues teníamos libros en los que todo estaba expuesto en forma perfecta, y la mayor parte de las veces esos libros no eran sino una repugnante e hipócrita mentira, que nos pintaba un cuadro falso de la sociedad capitalista.

Por eso, sería una gran equivocación limitarse a asimilar simplemente lo que dicen los libros del comunismo. Nuestros discursos y artículos de ahora no son una simple repetición de lo que se ha dicho antes sobre el comunismo, pues están ligados a nuestro trabajo cotidiano en todos los terrenos. Sin trabajo, sin lucha, el conocimiento libresco del comunismo, adquirido en folletos y obras comunistas, no tiene absolutamente ningún valor, ya que no haría más que continuar el antiguo divorcio entre la teoría y la práctica, ese mismo divorcio que constituía el más repugnante rasgo de la vieja sociedad burguesa[11].

El rechazo, por decadente, de la cultura libresca, de la mera erudición o teoría sin acción, característica del antiintelectualismo pedagógico transversal, se impone como el motor del cambio educativo, social y político. Sujetos educados bajo el *Ancien Régime* pedagógico establecen las bases de la Nueva Pedagogía y, por tanto, de la educación de las nuevas generaciones, que alumbrarán ya una sociedad sin vestigios del pasado. Son determinadas elites de un sistema educativo elitista, añejo, tradicional, las que diseñan el nuevo sistema pedagógico de masas[12].

El tópico de la enseñanza no memorística aparece también en este caso, aunque Lenin, de la mano de su lectura del pensamiento marxiano, admite la necesidad de partir del acervo cultural del pasado, si bien para proceder a su destrucción en lo que tenga de antirrevolucionario.

Cuando oímos con frecuencia, tanto a algunos representantes de la juventud como a ciertos defensores de los nuevos métodos de enseñanza, atacar la vieja escuela diciendo que sólo hacía aprender de memoria los textos, les respondemos que es preciso tomar de esa vieja escuela todo lo que tenía de bueno. No hay que imitarla sobrecargando la memoria de los jóvenes con una cantidad desmesurada de conocimientos, inútiles las nueve décimas partes y desvirtuados el resto; pero eso no significa que podamos contentarnos con conclusiones comunistas y limitarnos a aprender de memoria consignas comunistas. De ese modo no se puede edificar el comunismo. Sólo se puede llegar a ser comunista cuando se enriquece la memoria con todo el tesoro de ciencia acumulado por la humanidad.

No queremos una enseñanza memorista, pero necesitamos desarrollar y perfeccionar la

memoria de cada estudiante dándole hechos esenciales, porque el comunismo sería una vaciedad, quedaría reducido a una fachada vacía, y el comunista no sería más que un fanfarrón si no reelaborase en su conciencia todos los conocimientos adquiridos. No solamente debéis asimilar esos conocimientos, sino asimilarlos con espíritu crítico para no atiborrar vuestro cerebro con un fárrago inútil, para enriquecerlo con el conocimiento de todos los hechos, sin los cuales no es posible ser hombre culto en la época en que vivimos […]. Si yo sé que sé poco, me esforzaré por saber más; pero si un hombre dice que es comunista y que no tiene necesidad de conocimientos sólidos, jamás saldrá de él nada que se parezca a un comunista[13].

Y, aquí, bajo parámetros muy concretos y en el contexto de una disciplina militarizada, se apela, sin embargo, a la «voluntad de la mayoría» y a la «disciplina consciente» como bases de un sistema que supere el «adiestramiento autoritario» de la sociedad burguesa:

En lugar del adiestramiento autoritario que se practicaba en la sociedad burguesa contra la voluntad de la mayoría, nosotros colocamos la disciplina consciente de los obreros y campesinos, que unen a su odio contra la vieja sociedad el querer, el saber y el estar dispuestos a unificar y organizar las fuerzas para esta lucha, a fin de crear, con millones y centenares de millones de voluntades dispersas, fraccionadas y desperdigadas por la inmensa extensión de nuestro país, una voluntad única, ya que sin ella seremos inevitablemente vencidos […]. De la misma manera, a pesar de condenar la vieja escuela, a pesar de alimentar contra ella un odio absolutamente legítimo y necesario, a pesar de apreciar el deseo de destruirla, debemos comprender que la vieja escuela libresca, la vieja enseñanza memorística y el viejo adiestramiento autoritario deben ser sustituidos por el arte de asimilar toda la suma de conocimientos humanos, y asimilarlos de tal modo que vuestro comunismo no sea algo aprendido de memoria, sino algo pensado por vosotros mismos, como una conclusión que se impone necesariamente desde el punto de vista de la instrucción moderna[14].

El adoctrinamiento ideológico necesita completarse con la formación técnica adecuada para las necesidades económicas en cada momento de la fase de constitución del Estado. Esta característica será contemplada también en la legislación fascista:

Se alza ante vosotros la tarea de hacer renacer la economía de todo el país, de reorganizar y restaurar la agricultura y la industria sobre una base técnica moderna, fundada en la ciencia y en la técnica modernas, en la electricidad. Comprenderéis perfectamente que la electrificación no puede ser obra de ignorantes y que para ello hace falta algo más que nociones rudimentarias. No basta con comprender lo que es la electricidad; hay que saber cómo aplicarla técnicamente a la industria, a la agricultura y a cada una de sus ramas. Todo eso tenemos que aprenderlo nosotros mismos, y debemos enseñárselo a toda la nueva generación trabajadora […]. Debe comprender que solamente sobre la base de la instrucción moderna podrá crear esta sociedad, y que si carece de esa instrucción, el comunismo no será más que un deseo[15].

Pero no puede haber formación sin educación, sin moral, sin ideología, sin conversión de los sujetos que habrán de ser agentes de la nueva sociedad. A la alimentación (contenido de la enseñanza) se suma la ensoñación (sistema simbólico):

Me detendré, en primer término, en el problema de la moral comunista.

Tenéis que hacer comunistas de vosotros mismos. La tarea de la Unión de Juventudes consiste en realizar su actividad práctica de modo que le permita, al aprender, al organizarse, al

agruparse, al luchar, convertir en comunistas a sus miembros y a todos los que la reconocen como guía. Toda la educación, toda la instrucción y toda la enseñanza de la juventud contemporánea deben inculcarle el espíritu de la moral comunista[16].

El seco y terrenal materialismo de Marx, aún teñido de cierta tonalidad ilustrada, parece insuficiente para la Revolución soviética, entregada al idealismo que exige «el espíritu de la moral comunista». Las paradojas de la lectura marxiana de la historia estallan en el momento de la *realpolitik,* cuando no se tiene la paciencia de esperar a que las condiciones materiales, en este caso la formación de los sujetos protorrevolucionarios, hagan inevitable la extinción de la sociedad burguesa. Se requiere, para ello el empujón voluntarista que en los sistemas de enseñanza inocula la educación (moral e ideológica). Y, aún más, la educación totalitaria no restringe su radio de acción al ámbito de la institución escolar, sino que impregna la vida de los sujetos en todos sus detalles y la totalidad de la sociedad:

> No creeríamos en la enseñanza, la educación y la instrucción si éstas fuesen encerradas en la escuela y separadas de la agitada vida. Mientras los obreros y los campesinos estén oprimidos por los terratenientes y capitalistas, mientras las escuelas sigan en manos de los terratenientes y capitalistas, la generación joven permanecerá ciega e ignorante. Pero nuestra escuela debe dar a los jóvenes los fundamentos de la ciencia, el arte de forjarse por sí mismos una mentalidad comunista, debe hacer de ellos hombres cultos. En el tiempo que los jóvenes pasan en la escuela, ésta tiene que hacer de ellos participantes en la lucha por liberarse de los explotadores[17].

Por su parte, en el discurso de noviembre de 1920, Lenin introduce la idea de que la educación ha de ser necesariamente política, por lo que considera mera trampa retórica catalogar como apolítica la instrucción. Según lo defendido en el capítulo 1 de la primera parte, la instrucción es política y no puede dejar de serlo, dado que requiere unas condiciones que han de ser garantizadas por el aparato político, jurídico, burocrático y administrativo correpondiente. Eso no significa que tenga que ser necesariamente ideológica, doctrinal, como es constante en los sistemas educativos nacionales de la modernidad:

> Denominar la instrucción «apolítica» o «impolítica» es hipocresía de la burguesía, no es otra cosa que engaño de las masas, humilladas en el 99% por el dominio de la Iglesia, la propiedad privada, etc. La burguesía, que domina en todos los países que aún son burgueses, se dedica precisamente a engañar a las masas de esa manera.
>
> Y, cuanto mayor importancia tiene allí la administración, tanto menos libre es del capital y su política.
>
> La ligazón de la administración política con la instrucción es extraordinariamente sólida en todos los Estados burgueses, aunque la sociedad burguesa no pueda reconocerlo directamente. Mientras tanto, esa sociedad forma ideológicamente a las masas por medio de la Iglesia y de toda la institución de la propiedad privada.
>
> Nuestra misión fundamental consiste, entre otras, en oponer nuestra verdad a la «verdad» burguesa y obligar a que la reconozcan[18].

En esta labor de ideologización de la enseñanza, el peso recae una vez más sobre el Pueblo o, más concretamente en este caso, sobre el Proletariado:

> En un momento como éste de la lucha debemos defender la edificación revolucionaria, luchar también contra la burguesía en el terreno militar y aún más en el ideológico, educando, a fin de que las costumbres, hábitos y convicciones que la clase obrera ha adquirido durante numerosos decenios de lucha por la libertad política, a fin de que toda la suma de estas costumbres, hábitos e ideas sirva de instrumento de educación de todos los trabajadores, y la tarea de resolver la cuestión de cómo educar precisamente recae sobre el proletariado[19].

Frente al nuevo protagonista de la educación, las masas del Pueblo en construcción, los intelectuales suponen un obstáculo:

> Las masas trabajadoras, las masas de campesinos y obreros, deben vencer las viejas costumbres de los intelectuales y reeducarse para construir el comunismo: sin eso no se puede afrontar la causa de la edificación[20].

Para poner en marcha este proceso, hay que formar a los sujetos que, a su vez, habrán de formar a los jóvenes en las claves de la nueva pedagogía socialista. La formación de profesores es uno de los mecanismos que los sistemas educativos emplean para la correspondiente consolidación ideológica:

> Los trabajadores de la enseñanza, los maestros, se educaron en el espíritu de las costumbres y prejuicios burgueses, en un espíritu hostil al proletariado, estuvieron totalmente desligados de él. Ahora debemos educar a un nuevo ejército de maestros, de personal pedagógico, que ha de estar compenetrado con el partido, con las ideas del partido, que ha de estar impregnado del espíritu del partido, debe atraer a las masas obreras, impregnarlas del espíritu comunista, interesarlas por lo que hacen los comunistas[21].

La labor encargada a los nuevos maestros es la construcción ideológica de las masas que conviertan en inviable toda resistencia al Estado:

> Nuestra tarea consiste en vencer toda la resistencia de los capitalistas, no sólo la militar y la política, sino también la ideológica, la más profunda y poderosa. La tarea de nuestros trabajadores de la enseñanza estriba en realizar esa transformación de la masa. Su interés y aspiración por aprender y saber qué es el comunismo, interés y aspiración que observamos, son la garantía de que saldremos también victoriosos en este terreno, aunque quizás no tan pronto como en el frente, tal vez con mayores dificultades y, a veces, derrotas, pero los vencedores, en fin de cuentas, seremos nosotros[22].

Y las masas ya existentes se construyen política e ideológicamente por medio de la reeducación y el *agitprop:*

> Lograremos todo lo que nos hace falta; venceremos todos los obstáculos que nos han quedado del viejo régimen y que no se pueden apartar de golpe; hay que reeducar a las masas, y reeducarlas puede únicamente la agitación y la propaganda; hay que ligar a las masas, en primer orden, con la edificación de la vida económica general. Eso debe ser lo más importante y fundamental en la labor de cada agitador y propagandista, y cuando lo aprenda, estará garantizado el éxito de su trabajo *(clamorosos aplausos)*[23].

Una de las figuras emblemáticas de la pedagogía soviética es Antón Semiónovich Makárenko. Fue nombrado inspector de segunda enseñanza poco antes del triunfo de la Revolución de 1917. En 1920 fue enviado a la Colonia Gorki para que gestionara su organización. Se trataba de un centro para jóvenes

abandonados o marginales. En la obra *Poema pedagógico* (1933-1935), relata su experiencia allí. En este texto insiste en un aspecto que pasa a ser central en su pedagogía: el colectivismo educativo. Más tarde, se le concedió la dirección de la Comuna Dzerhinski, en Karkow, instituto de reeducación para jóvenes delincuentes, experiencia que recoge su obra *Banderas sobre las torres* (1938). Como se puede apreciar, Makárenko trabajó, la mayor parte de su vida, con individuos problemáticos, hecho que no puede dejar de influir en su pensamiento. Hasta el punto de que sugeriríamos que su visión de la colectividad como engranaje educativo en que el sujeto es parte activa del proceso está teñido de una ingenuidad, consecuencia de las precarias condiciones en que discurrió su labor y las características psicológicas de los individuos a su cargo, que la política general, y en particular la educativa, en la Unión Soviética desmentirían. No haría falta añadir, tal vez, que la noción de colectividad que Makárenko maneja es la colectividad *socialista,* esto es, la que la dogmática socialista establece según parámetros como los siguientes:

> […] el sistema educacional soviético se distingue de otros por ser socialista; por ello nuestra organización educativa tiene forma de colectividad. No concebíamos a nuestro educando como material de amaestramiento, sino como miembro de nuestra sociedad, elemento activo, creador de valores sociales. La colectividad de nuestros educandos no es una simple reunión de jóvenes, sino, ante todo, una célula de la sociedad socialista con todas las peculiaridades, derechos y deberes de cualquiera otra colectividad del País Soviético[24].

Esta noción de colectividad implica no que el sujeto se forma en grupo, lo cual es una obviedad absoluta, sino que se forma *para la colectividad.* La colectividad es el objeto de la educación soviética:

> […] nuestra música no es el disciplinamiento de individualidades ni la completa libertad de personas aisladas. La pedagogía soviética debía tener una lógica completamente distinta: de la colectividad a la personalidad. El objeto de la educación soviética debía ser exclusivamente la colectividad completa. Sólo educando a la colectividad podemos contar con hallar la forma de organización mediante la cual el individuo será más disciplinado y libre[25].

El individuo queda absorbido (subsumido) por la colectividad y, en el límite, anulado por ella:

> El tercer punto de la afirmación teórica moral que debe ser propuesto a la colectividad, que siempre debe serle conocido y orientado en todo momento en la lucha por la disciplina, dice así: los intereses colectivos están por encima de los personales[26].

> El individuo en que predomina la perspectiva colectiva sobre la personal es ya una persona de tipo soviético[27].

Este aspecto determina que nada de la educación del sujeto pueda dejarse al margen. Así pues, educación integral, totalitaria en el sentido aquí empleado:

> Por finalidad educativa entiendo el programa de la personalidad, un programa de carácter humano que incluye, además, en la noción de carácter, todo el contenido de la personalidad, es decir, también el carácter de las manifestaciones externas, de la convicción interna, de la

> educación política y de los conocimientos: en una palabra, incluyo decididamentre todo el cuadro de la personalidad humana y considero que los pedagogos debemos poseer este programa de la personalidad humana y esforzarnos por conseguirla[28].

Por tanto, la educación colectivista será también, necesariamente, educación moral (y no sólo política, si es que, en el contexto de referencia, cabe propiamente tal distinción) y afectiva:

> Toda la teoría del comportamiento que afecta a la colectividad puede enseñarse a los alumnos de forma persuasiva y fuerte; su marco histórico permite, a la vez, que una asignatura como la teoría de la moral, pueda ofrecerse a los alumnos con facilidad, de forma agradable y convincente[29].

> ¿Qué significa educar un carácter políticamente?… Educar un carácter verdaderamente bolchevique significa educar el sentimiento humano. Estoy convencido de que si no educamos el sentimiento humano como corresponde no habremos educado nada. Y el sentimiento y la educación del sentimiento residen en la conocida cuestión que pudiéramos llamar «personalidad-colectividad»…[30].

La educación que Makárenko idea adquiere todo su sentido a la luz de la función que desempeña en el marco del Estado (soviético), y sólo en ese contexto es posible una *educación personalizada,* es decir, una educación cuya estrategia es la atención al individuo y cuya meta es justamente *despersonalizar,* borrar al individuo:

> El trato individual para con el niño consiste, precisamente, en saber convertirlo, con arreglo a sus rasgos individuales, en un fiel y digno ciudadano del Estado Soviético[31].

Y borrar, consecuentemente, las fronteras entre lo público y lo privado en esa forja educativa de mentalidades ideológicamente determinadas:

> […] para educar con éxito a un muchacho, la familia debe ser sobre todo un *colectivo soviético*[32].

Merece la pena indicar el marcado antinaturalismo disciplinario que impregna la pedagogía de Makárenko y que lo distancia de la tradición rousseauniana, al menos en este aspecto[33].

En este caso también, la diferencia con respecto a la pedagogía de raigambre rousseauniana es secundaria y tiene que ver con distintas estrategias formales de aplicación de la técnica pedagógica de formar mentalidades y con el marco político e histórico en que se encuadra: la construcción de un Estado socialista en la segunda década del siglo XX, como puede comprobarse en el matiz capital de distanciamiento *moral* con respecto a la mera técnica pedagógica recogido en la última frase del pasaje citado.

Otro caso suficientemente representativo es el de Pavel Petrovich Blonsky, que, a diferencia de Makárenko, sí trató de combinar la dogmática socialista con la oleada rousseauniana de la pedagogía nueva[34]. Sus propuestas quedaron relegadas por no satisfacer las exigencias de la dogmática socialista.

Por su parte, Anatol Lunacharski fue el primer comisario del pueblo para la educación en la Unión Soviética. Su Decreto del 11 de noviembre de 1917, nada más producirse el triunfo de la Revolución bolchevique, expone lo que sigue:

> Decreto sobre la educación popular
>
> En materia de educación, todo poder auténticamente democrático, en un país donde reinan el analfabetismo y la ignorancia, debe trazarse como primer objetivo la lucha contra esta oscuridad. Debe, dentro de los plazos más perentorios, acabar enteramente con el analfabetismo organizando una red de escuelas que responda a las exigencias de la pedagogía moderna e implantando la enseñanza general obligatoria y gratuita; debe, al mismo tiempo, crear toda una serie de escuelas normales y establecimientos que puedan, a la mayor brevedad, formar el poderoso ejército de maestros necesarios para instruir a toda la población de la inmensa Rusia […].
>
> Instrucción y educación: es preciso señalar la diferencia entre instrucción y educación.
>
> Instrucción es la transmisión de conocimientos ya definidos por el maestro al alumno. La educación es un proceso creador. Durante toda la vida, la personalidad del individuo se «educa», se extiende, se enriquece, se afirma y se perfecciona.
>
> Las masas populares trabajadoras –obreros, soldados, campesinos– arden en deseos de una instrucción elemental y avanzada. Pero aspiran igualmente a la educación, que no les puede ser dada ni por el Estado ni por los intelectuales, por nada ni por nadie más que por ellos mismos. A este respecto, la escuela, el libro, el teatro, el museo, etc., sólo pueden ser una ayuda. Ellas tienen sus ideas, fruto de su situación social, muy diferente de la que disfrutan las clases dominantes y los intelectuales que hasta ahora han sido los creadores de la cultura; tienen sus ideas, sus sentimientos, su manera de abordar los problemas de la personalidad y de la sociedad. Cada uno a su manera, el obrero de la ciudad y el trabajador del campo edificarán su propia concepción luminosa del mundo, impregnada del pensamiento de la clase trabajadora. Será este el fenómeno más grandioso y más bello que tendrá por testigos y por actores las generaciones venideras: el de la edificación, por las colectividades de trabajadores, de su alma colectiva, rica y libre.
>
> La instrucción será, en esta obra, un elemento importante, pero no decisivo. En este punto son más importantes la crítica y la creación de las propias masas, ya que la ciencia y el arte, sólo en algunas de sus partes, encierran un valor general para la humanidad: en realidad, sufren profundos cambios con cada revolución de clase verdaderamente profunda.
>
> Por todas partes en Rusia, en particular entre los obreros de las ciudades, pero también entre los campesinos, crece la marea del movimiento de educación cultural; las organizaciones de este género se multiplican hasta rápidamente entre los obreros y los soldados; ponerse a la cabeza de ellas, prestarles el máximo apoyo, facilitarles su tarea es un deber primordial para el gobierno revolucionario y popular en el campo de la educación pública[35].

El texto maneja claves importantes, pero acaso la principal sea la fijación del pueblo, de la colectividad de los trabajadores como sujeto de la instrucción pública y, en consecuencia, la distinción entre enseñanza y educación, entendida esta última bajo parámetros de un idealismo impropio de la tradición materialista que se reclama. Así, se habla de un «alma (del pueblo) colectiva, rica y libre» que se educará a sí misma. No merece la pena insistir en el aparato retórico sobre el que estas fórmulas están construidas, pero acaso sí en que opera como dispositivo esencial en el proyecto de construcción de un nuevo «orden moral», para el cual son imprescindibles, como puede comprobarse en el Decreto comentado, la enseñanza obligatoria y gratuita:

Camaradas:

Durante muchas décadas lo mejor de la Inteligencia *[Intelligentsia]* estaba al servicio del pueblo, y estaba orgullosa de ese servicio.

Parecía tener la educación (el despertar del conocimento entre las masas) por uno de los problemas más importantes.

Los mejores representantes de la Inteligencia *[Intelligentsia],* sin embargo, no se consideraban ellos mismos unos magos elegidos, depositarios de una cultura superior, llamados a predicar a los «bárbaros» algún evangelio de elaboración propia.

Por el contrario, desde el despertar de las masas buscaron un impulso creativo, una independencia profundamente arraigada y la creación de un mundo social, moral y artístico nuevo.

Verdaderamente, la influencia de los formados *[educated]* en el despertar del pueblo no fue pequeña, y en el proceso a través del cual el anhelo instintivo de justicia por parte de los explotados se transformó en conciencia revolucionaria y en una ardiente actividad social[36].

Como en otros procesos que serán abordados, aparece el tópico de la edificación de un nuevo sistema educativo que contribuya a abolir el pretérito, el *Ancien Régime* pedagógico:

Ha sido completamente abolido el viejo sistema de educación; los viejos educadores han sido despedidos; el currículum basado en «Iglesia y latín» ha sido barrido. Y se ha introducido la coeducación de ambos sexos.

¿Cómo será la «Nueva Escuela»? No puede parecerse, bajo ningún concepto, a la organizada por la clase rectora para la inferior clase trabajadora. Para destruir esta educación de «clase», debemos adoptar los principios de «un estándar de educación para todos», sin privilegios especiales para ninguno. El pueblo es el principal factor en la producción de mercancías de primera necesidad, de lo cual se sigue que la «nueva escuela» debe ser la que prepare al estudiante para trabajar. Los profesores también deben ser capaces de trabajar. El lema de la nueva escuela debe ser: Vivir es trabajar[37].

El testimonio de quien fuera ministro comunista de Instrucción Pública en España, Jesús Hernández Tomás, que reaparecerá en estas páginas más adelante, muestra, tras su paso por la Unión Soviética, un panorama menos idílico de lo que se esperaba en virtud de la propaganda oficial sobre el igualitarismo de la escuela soviética:

La consigna «enseñanza gratuita en todos sus grados para el pueblo» había sido sustituida, en la práctica, por la de «enseñanza superior en exclusividad para los hijos de los potentados». La supresión de la enseñanza gratuita en la educación superior diferenciaba a la juventud estudiosa en pobres y en ricos. El decreto del 2 de octubre de 1940, fijó las matrículas que habían de pagarse en las escuelas secundarias y en las universidades. 600.000 estudiantes hijos de padres pobres hubieron de suspender los estudios en ese año por no poder pagar los 300 y 500 rublos, que en término de un mes deberían hacer efectivos los que desearan inscribirse. Los hijos de proletarios no podían costearse tales gastos. Solamente los hijos de los grandes burócratas podrán formarse como técnicos o intelectuales[38].

Otro testimonio de un comunista desencantado es el del pedagogo Ettore Vanni, que muestra, en su descripción de las Colonias en las que trabajó al llegar a Rusia tras la Guerra Civil Española, el carácter total del control ejercido por el comisariado político-pedagógico sobre lo que se enseñaba:

En las Escuelas-internado rusas se tiene por principio que el muchacho no debe estar nunca solo; además del maestro está el educador, el cual debe preocuparse de la formación del niño, de sus juegos y, naturalmente, también de la higiene y del estudio […]. Entre el personal español, hecha la debida excepción de maestros que, no siendo comunistas, se preocupaban seria y exclusivamente de la escuela, sucedió que estando en su casi totalidad compuesto por elementos del Partido, sin ninguna noción de cultura didáctica, más que maestros y educadores eran algo así como «Comisarios políticos». Rellenaban de vulgares lugares comunes la cabeza de los muchachos, que terminaron por reaccionar como lo habían hecho ante las frases hechas, repetidas constantemente por los rusos[39].

Sin embargo, es interesante ver cómo el pedagogo italiano cree percibir efectos imprevistos en el sistema educativo soviético.

Al cumplir los quince años, el muchacho pasaba a la Juventud Comunista, «Komsomol», donde se le sometía a una más despiadada catequización.

El «pionero» y el «Komsomol» tenían que andar formados, formados ir a la escuela y al comedor. El pañuelo rojo al cuello era su emblema. Mañana y tarde había el saludo a la bandera.

En los tiempos de Tánia, el grupo de los jóvenes comunistas era utilizado para imponer la disciplina al resto de los alumnos. No fueron pocos los palos ni pocos los odios que ellos provocaron.

Esta minuciosa obra de coacción de los espíritus, de castración del carácter, al cabo de los años tuvo una digna respuesta. La mayor parte de los chicos tiraban con orgullo y desprecio el pañuelo rojo, se negaban a ser pioneros y jóvenes comunistas[40].

El fenómeno que se vislumbra en este caso es el de la inversión pedagógica, cuyo análisis se afronta más adelante:

Vália era joven y había recibido una educación típicamente comunista. Al parecer, el materialismo no llena el vacío de la juventud rusa, ni el socialismo ha logrado crear nuevos incentivos. En Sarátov, en Gorki, en Moscú, cuando durante la guerra el Gobierno autorizó el ejercicio del culto religioso –fué necesaria la figura del barbudo cura ortodoxo para llamar a la defensa de la Patria–, vi las iglesias llenas de jóvenes que no iban precisamente por curiosear. Era gente salida de las escuelas oficiales, educada rígidamente, durante muchos años, en los principios del materialismo dialéctico. Muchos de ellos, quizá, ni siquiera habían tenido padre o madre conocidos; nadie podía haberles inculcado una fe. Es éste uno de los fenómenos más interesantes observados en la Rusia soviética.

Y esto ocurría en las ciudades con grandes núcleos de población obrera. No hablemos de las aldeas, en donde, transformadas en graneros las iglesias, los campesinos rezan en las casas, ante los iconos […].

Éstas son en verdad tonterías, pero la necesidad de creer en cosas sobrenaturales y misteriosas, necesidad común a toda una juventud educada por maestros comunistas, en un país comunista, constituye a buen seguro un indicio más de la quiebra del experimento ruso. Habla, por lo menos, de un afán, de un anhelo, quizá todavía no muy definido, de romper el frío círculo de una existencia vacía que las fórmulas y los cálculos del stalinismo no consiguen llenar[41].

Asimismo, puede resultar de interés el relato de Fernando de los Ríos, ministro de Instrucción Pública en el periodo republicano, acerca de lo que vio en su viaje a la Unión Soviética:

La escuela de segundo grado, o sea la que equivale a nuestra segunda enseñanza, allí, como en la mayor parte de los países, era exclusivamente accesible, por razones económicas, a las

clases adineradas. Hoy, en vista de que la falta de maestros y edificios no permite atender todas las solicitudes, sólo los más capaces son quienes tienen entrada en ellas[42].

Sin embargo, puede resultar chocante que el modelo que, en buena medida, marcó las directrices de la escuela soviética desde los años veinte fuera el de las *progressive schools* americanas. Bajo las soflamas bolcheviques, como bajo las retóricas de las democracias, latía el mismo pujante formalismo pedagógico, transversal, hegemónico, aún en ciernes, pero que habría de consumar su cristalización en la posmodernidad desde los estertores de la Guerra Fría. En este caso, los pedagogos soviéticos importaron programas educativos como el sistema Dalton de Helen Parkhurst, que parecía óptimo para la construcción de una escuela para el proletariado. No obstante, las exigencias económicas y tecnológicas del Estado, que precisaba cada vez más trabajadores cualificados, decantó la dirección de los programas de enseñanza hacia un mayor realismo, abandonando las veleidades burguesas del pedagogismo nuevo[43]. El propio John Dewey, uno de los referentes de la nueva pedagogía, visitó la Unión Soviética en 1928 y mostró su apoyo a su sistema educativo en varios artículos publicados en *The New Republic*. Como sucede con demasiada frecuencia, también en su caso esa fascinación inicial se volvió decepción con el pragmatismo estalinista a partir de los años treinta[44].

[1] Cfr. M. A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna,* Barcelona, Libros Tau, 1969; B. Suchodolski, *Fundamentos de pedagogía socialista,* Barcelona, Laia, 1974, y J. L. García Garrido, *Comunismo y educación familiar. La experiencia soviética,* Madrid, Editorial Magisterio Español, 1969.

[2] K. Marx, *Crítica del programa de Gotha,* IV, Moscú, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1947, pp. 38-39.

[3] K. Marx, *Exposición en las sesiones de los días 10 y 17 de agosto de 1869 en el Consejo General de la AIT,* en Marx/Engels, *Textos sobre educación y enseñanza,* Madrid, Comunicación, 1978, p. 159.

[4] K. Marx, *Crítica del programa de Gotha,* IV, cit., p. 38.

[5] Manacorda, *op. cit.,* pp. 117-118.

[6] *Instrucciones a los delegados del Comité provisional sobre algunas preguntas* (1866), citado por Manacorda, *op. cit.,* p. 33.

[7] K. Marx, *Crítica del programa de Gotha,* IV, cit., pp. 40-41.

[8] Manacorda, *op. cit.,* pp. 98-99.

[9] «Tareas de las Juventudes Comunistas» (discurso pronunciado en el III Congreso de la Unión de Juventudes Comunistas de Rusia el 2 de octubre de 1920), en *Obras escogidas,* Moscú, Editorial Progreso, 1966, t. III, pp. 256-263.

[10] *Ibid.,* pp. 262-263.

[11] *Ibid.,* pp. 256-257.

[12] *Ibid.,* p. 257.

[13] *Ibid.,* pp. 257-258.

[14] *Ibid.,* p. 258.

[15] *Ibid.,* pp. 258-259.

[16] *Ibid.,* p. 259.

[17] *Ibid.,* p. 261.

[18] *Ibid.,* p. 266.

[19] *Ibid.,* p. 267.

[20] *Ibid.*

[21] *Ibid.,* p. 268.

[22] *Ibid.,* p. 269.

[23] *Ibid.,* p. 270.

[24] A. S. Makárenko, *La colectividad y la educación de la personalidad,* Moscú, Editorial Progreso, 1977, p. 64.

[25] *Ibid.,* p. 293.

[26] *Ibid.,* p. 180.

[27] *Ibid.,* p. 218.

[28] *Ibid.,* pp. 49-50.

[29] *Ibid.,* p. 176.

[30] *Ibid.,* p. 246.

[31] A. S. Makárenko, *Los problemas de la educación escolar soviética,* Moscú, Editorial Progreso, 1977, p. 128, citado por A. Bernardini y J. A. Soto, *La educación actual en sus fuentes filosóficas,* San José (Costa Rica), Euned, 2000, p. 119.

[32] J. L. García Garrido, *op. cit.,* p. 91.

[33] A. S. Makárenko, *Poema pedagógico,* Madrid, Akal, 2017, libro III, capítulo 10, pp. 645-647.

[34] Cfr. J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI,* Barcelona, Graó, 2007, pp. 143 y ss.; también, VVAA., *Teorías e instituciones contemporáneas de la Educación,* Barcelona, Ariel, 2008, pp. 115 y ss.

[35] J. Reed, *Ten Days that Shook the World* (1919), Public Domain, Apendix to Chapter VIII, pp. 751-762, traducción propia. Para evitar la ambigüedad de los términos en la traducción, he optado por traducir *education* por educación e *instruction* por instrucción. Este es el único modo de ser fiel a la distinción entra ambas nociones que el texto reproduce y que es clave en este trabajo, a pesar de que *education* suele tener en inglés el sentido aproximado al vocablo español «instrucción» [ed. cast.: *Diez días que estremecieron el mundo,* Madrid, Siglo XXI, 2017, pp. 432-433].

[36] Appeal by the People's Commissary of Education of Russia A. V. Lunacharski, «To All Who Teach», *The Class Struggle,* vol. II, n.º III (mayo-junio de 1918), transcrito por Sally Ryan para marxists.org, julio de 2002, traducción propia.

[37] A. Lunacharski, Peoples' Commissary for Education under the Russian Socialist Federal Soviet Republic, «Self-Education of the Workers – The Cultural Task of the Struggling Proletariat», WSF Pamphlet, The Workers' Socialist Federation (400, Old Ford Road, E.3.), 1918, transcrito por Ted Crawford para marxists.org, traducción propia.

[38] *Yo, ministro de Stalin en España,* Madrid, NOS, 1954, p. 363.

[39] E. Vanni, *Yo, comunista en Rusia,* Barcelona, Destino, 1950, III, p. 58.

[40] *Ibid.,* III, pp. 78-79.

[41] *Ibid.,* V, pp. 152-153.

[42] *Mi viaje a la Rusia sovietista* (1921), Madrid, Alianza, 1970, p. 176.

[43] «Si en los años inmediatamente posteriores a la revolución fueron prohibidos, con gran propaganda, los deberes, los exámenes finales y los castigos, las tres cosas fueron recuperadas en los años treinta» (G. Luri, *La escuela contra el mundo,* Barcelona, Ediciones CEAC, 2010, p. 44).

[44] *Ibid.,* p. 49.

9. La pedagogía fascista

El caso del fascismo italiano obliga a centrarse en dos textos, uno de Mussolini y el otro de Giuseppe Bottai, ministro de Educación y responsable de la *Carta della Scuola* (1936), texto en el que quedan recogidos oficialmente los principios políticos y pedagógicos del Estado fascista:

> I DECLARACIÓN
>
> En la unidad moral, política y económica de la nación italiana, que se realiza integralmente en el Estado Fascista, la Escuela, primer fundamento de solidaridad de todas las fuerzas sociales, desde la familia a la Corporación y al Partido, forma la conciencia humana y política de las nuevas generaciones.
>
> La escuela fascista, en virtud del estudio, concebido como formación de la madurez, actúa bajo el principio de una cultura del pueblo, inspirada en los eternos valores de la raza italiana y de su ciudadanía […].
>
> II DECLARACIÓN
>
> En el orden fascista, edad escolar y edad política coinciden […].
>
> III DECLARACIÓN
>
> El estudio, ordenado según las efectivas posibilidades intelectuales y físicas de los jóvenes, tiende a su formación moral y cultural y, en armonía con las finalidades educativas de la Juventud Italiana del Littorio, a su preparación política y guerrera. La asistencia a los estudios y su continuación son regulados exclusivamente por el criterio de las capacidades y aptitudes demostradas. Los Colegios del Estado garantizan la continuación de los estudios a los jóvenes capaces, pero no pudientes[1].

Además de la educación, entendida como formación doctrinal (moral y política), hay que indicar que el sistema que se postula incide en la formación técnica y profesional, en la que el trabajo se imbrica con la escolaridad como inversión para la construcción y afianzamiento del Estado, aspecto que también la escuela soviética cuidó particularmente. Además, a diferencia de los Estados totalitarios soviético y nacionalsocialista, se promueve la enseñanza privada:

> El Ente Nacional para la instrucción media y superior […] estimula la iniciativa privada[2].

Con respecto a este asunto, el propio Mussolini ofrece una matización de importancia para entender cómo el Estado real es un instrumento para el fascismo, cuya vocación es, más bien, supraestatal:

> Por lo tanto, somos antianarquistas, porque no creemos en la posibilidad de convivencia humana que no se manifieste en un Estado. Ni nos seduce; es más, rechazamos la fórmula socialista del Estado, que de un «comité de asuntos» de la clase dirigente debería transformarse en la simple «administracion de las cosas»: una especie de enorme «contabilidad» pública. Todo eso es incierto y absurdo. La administración de las cosas es una frase sin sentido, cuando quiere decir la negación del Estado. En realidad, quien administra gobierna y quien gobierna es el Estado, con todos los anexos y conexiones. El ejemplo ruso es la demostración de que «la

administración de las cosas» provoca la creación de un Estado, aún más, de un súper-Estado, que una a las viejas funciones de todos los Estados –guerra y paz, policía, justicia, recaudación de impuestos, escuelas, etc.– funciones de orden económico. El Fascismo no niega el Estado; afirma que una sociedad civil nacional o imperial no puede pensarse más que bajo la especie del Estado; no va, por tanto, contra la idea del Estado, pero se reserva la libertad de posicionamiento frente a ese Estado particular que es el Estado italiano. Este es su derecho. Y este es su deber. Se trata ahora de examinar qué relación existe entre el Estado en acto, que es el Estado de hoy, y el Estado en potencia por venir, que es el Fascismo[3].

A esta transitoriedad conceptual del Estado al servicio de un estadio superior, el fascismo, hay que agregar la limitación histórica de su poder doctrinal en la educación en virtud de la firma del Pacto de Letrán con el Vaticano, en febrero de 1929, por el cual se debía enseñar en las escuelas el catolicismo:

> Gentile siempre había proclamado que iba contra los propios intereses de la Iglesia el aceptar la existencia corporal de un Estado nacional, y contra los intereses del Estado italiano el compartir su soberanía con el Papa. Sin embargo, seguidamente, reconocía la habilidad de Mussolini para poder llegar a un acuerdo con el Vaticano; el que se estableciera la enseñanza obligatoria del catolicismo en todas las escuelas, incluso las secundarias, significaba un gran obstáculo para la realización de sus planes de enseñanza escolar y puso fin a su esperanza de poder sustituir la religión por la filosofía[4].

Por lo demás, algunos de los tópicos que se repetirán en distintos sistemas educativos aparecen también en palabras del *Duce,* como la Escuela única o unificada, una educación integral («La scuola italiana debe essere formativa del carattere italiano»[5]), la promoción de los sujetos sin recursos (como hemos visto en la *Carta de la Escuela* de Bottai), la efebolatría, la docencia como sacerdocio y, acaso el más relevante desde nuestro punto de vista, el antiintelectualismo:

> Toda la escuela en todos sus grados y en todas sus enseñanzas educa a la juventud italiana para comprender el Fascismo, para renovarse en el Fascismo y para vivir en el clima histórico creado por la revolución fascista[6].

> No hay compartimentos estancos. En la escuela, todo está comunicado: desde el jardín de infancia a la universidad, y los profesores reciben y acogen a las generaciones desde la más corta edad hasta la juventud madura[7].

> Se entiende que la escuela, toda la escuela, sea sobre todo educativa, formativa y moral. No es necesario empapar los cerebros con la erudición pasada y presente. La erudición no puede ser más que una gimnasia sueca especial necesaria para educar el cerebro y tanto más útil será cuanto más rápido sean olvidados sus detalles inútiles y superfluos. Es necesario, en su lugar, que la escuela eduque el carácter de los italianos. Y, por ello, colegas, he aquí que vuestra tarea adquiere una importancia enorme. Vosotros no sois sólo los que cortan el pan de la pequeña ciencia, sino que sois, además, los apóstoles, los sacerdotes; sois los hombres que tienen una responsabilidad tremenda e inefable: trabajar sobre el cerebro, sobre la conciencia, sobre las almas[8].

[1] G. Bottai, *La Carta de la Escuela* (1936), en J. Ruiz Berrio, *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos,* Madrid, Editorial Actas, 1996.

[2] *Ibid.,* declaración XXVI.

[3] B. Mussolini, «L'Idea di Stato», en *L'Educazione nazionale. Le direttive del Duce sui probleme della vita nazionale,* Roma, Casa Editrice Pinciana, 1937, pp. 46-47, traducción propia.

[4] A. Hamilton, *La ilusión del fascismo,* Barcelona, Luis de Caralt, 1973, p. 83.

[5] «La Scuola Fascista», en B. Mussolini, *op. cit.,* p. 111.

[6] *Ibid.,* p. 110.

[7] *Ibid.,* p. 109.

[8] *Ibid.,* pp. 112-113.

10. La pedagogía nacionalsocialista

Algunos de los tópicos de la educación doctrinal y totalitaria en el sentido especificado, se dan en el caso del Tercer Reich. Principalmente, el corpus doctrinal de la pedagogía nacionalsocialista gira en torno al antiintelectualismo. Se trata de una educación que relega lo académico a un segundo plano, en el marco de la acción sobre la misma de un Estado exacerbado, que impregna tendencialmente toda la vida de los sujetos dentro de sus fronteras por medio de un sistema educativo eminentemente doctrinal en el que lo intelectual está enteramente sometido a lo ideológico y reputado como decadente (liberal, burgués, etc.). El desprecio por la disciplina escolar se impone como un corolario necesario. Los viejos profesores que imparten conocimientos son vistos como la encarnación de una tiranía que sofoca el espíritu alemán encerrándolo entre cuatro paredes bajo el polvo de los libros. La revolución nacionalsocialista de Hitler ofrece como una de sus caras institucionalmente más relevantes la liberación pedagógica del academicismo intelectualista:

> Nuestros profesores eran absolutos tiranos. Carecían de empatía con la juventud; su único propósito era rellenar nuestros cerebros y convertirnos en simios eruditos como ellos[1].

Sin embargo, este proyecto de construir una educación creativa e integral, emocional y total, una pedagogía nueva que se sacuda las cadenas de la vieja escuela y que permita el control social y el consenso ideológico más férreos tiene precedentes. Por ejemplo, Adolf Diesterweg fue uno de los educadores alemanes que impulsó a mediados del siglo XIX la educación nacional *(Volksbildung)* desde parámetros liberales. Pero, inevitablemente, el progama de un sistema educativo nacional irá materializándose en torno al carácter nacional, germánico de las masas más que a los principios de una democracia convencional.

Acaso sea aún más relevante el caso de Paul Oestreich, quien en 1919 funda la Liga de Reformadores Radicales de la Escuela, comprometida con la construcción de una enseñanza creativa e integral:

> Nuestras escuelas se limitan a transmitir conocimientos de forma autoritaria y dogmática en el marco de una organización de tipo militar[2].

Para remediar esa tara del viejo sistema educativo, se propone una educación cooperativa y comunal, capaz de llevar a los alumnos lejos del conocimiento tiránico hasta «el pleno desarrollo de su propia y particular naturaleza»[3]. Los tópicos de la nueva pedagogía llevan demasiado tiempo siendo nuevos y brotan y rebrotan en los contextos educativos y políticos más inquietantes.

Pero, además del antiintelectualismo y el estatalismo, otros tópicos de la pedagogía posterior aparecen aquí como resortes necesarios en el programa de ideologización masivo que el sistema educativo representa. Ya en el programa del

Partido Obrero Nacionalsocialista Alemán (NSDAP), fechado en Múnich el 24 de febrero de 1920, se contempla en su artículo 20 una reforma del sistema educativo basada en principios como la gratuidad, la escolarización universal, la educación popular, la educación ciudadana:

> El Estado deberá emprender una reestructuración fundamental de todo nuestro sistema educativo, con vistas a permitir a todo alemán capacitado y trabajador hacer estudios superiores, y obtener, así, puestos claves.
>
> Se deberán adaptar los programas de todas las instituciones educativas a las necesidades de la vida práctica. La escuela será encargada de transmitir el concepto de Estado (instrucción cívica), desde los primeros años del desarrollo intelectual. Exigimos la instrucción, por cuenta del Estado, de los niños pobres, particularmente capacitados, sin tomar en consideración la posición y el oficio de sus padres[4].

Estos principios también son recogidos en el canon escrito de la ideología nacionalsocialista: *Mein Kampf,* de Adolf Hitler, texto en el que se refleja la confrontación con una enseñanza meramente académica y técnica, incapaz de asumir las necesidades de un nuevo Estado (totalitario); Estado que requiere una adhesión política, biológica incluso, de los sujetos que lo integran:

> La educación alemana de la anteguerra adolecía de muchos defectos. Tenía una orientación particularista concretada al aprendizaje puramente «teórico», dándole una importancia menor a la «práctica». Aún menos valor se le adjudicaba a la formación del carácter del individuo y mucho menos todavía a la tarea de fomentar el sentimiento de la satisfacción en la responsabilidad; finalmente, era nula la importancia dada a la educación de la voluntad y del espíritu de decisión. Los frutos de este sistema educacional no representaban realmente mentalidades fuertes, sino más bien dóciles «eruditos», como por lo general se nos consideraba a los alemanes antes de la guerra, juzgándosenos según ese criterio. Al alemán se le quería porque era elemento utilizable, en cambio, se le respetaba poco, debido justamente a que no poseía la suficiente entereza de carácter. No sin razón perdió, pues, el alemán más fácilmente que cualquier súbdito de otros pueblos su nacionalidad y su patria[5].

> Desde que la revolución derrotista de 1918 hiciera su entrada triunfal en Alemania y el patriotismo monárquico tocara con ello a su fin, el objeto de la enseñanza de la Historia en nuestras escuelas no es otro realmente que la mera adquisición de conocimientos[6].

Las necesidades de ese nuevo Estado exigen una educación que no puede ser objetiva, intelectual, sino moral, ideológica, «fanática», por tratarse de una educación masiva, no elitista:

> Jamás puede lograrse la nacionalización de las masas por la acción de procedimientos a medias o por la simple observancia de un llamado punto de vista objetivo; esa nacionalización sólo es posible por obra de un criterio intolerante y fanáticamente parcial en cuanto a la finalidad perseguida. La gran masa de un pueblo no está constituida por profesores ni diplomáticos. Quien se proponga ganar a las masas, debe conocer la llave que le abra la puerta de su corazón. Esa llave no se llama objetividad, esto es, debilidad, sino voluntad y fuerza[7].

El Estado totalitario forma al sujeto que intregrará su base pletórica en su integridad más radical: su carácter, su «voluntad», su cuerpo y, en último término, su mente:

> Si consideramos como el primer deber del Estado la conservación, el cuidado y el desarrollo de nuestros mejores elementos raciales, en servicio y por el bien de la nacionalidad, lógico es, pues, que ese celo protector no acabe con el nacimiento del pequeño congénere, sino que el Estado tiene que hacer de él un elemento valioso digno de reproducirse después.
>
> Fundándose en esta convicción el estado racista no particulariza su misión educadora a la de insuflar conocimientos del saber humano. No, su objetivo consiste, en primer término, en formar hombres físicamente sanos. En segundo plano está el desarrollo de las facultades mentales y aquí, a su vez en lugar preferente, la educación del carácter y sobre todo el fomento de la fuerza de voluntad y de decisión, habituando al educando a asumir gustoso la responsabilidad de sus actos. Sólo después de todo esto viene la instrucción científica.
>
> El estado racista debe partir del punto de vista de que un hombre, si bien de instrucción modesta, pero de cuerpo sano y de carácter firme, rebosante de voluntad y de espíritu de acción, vale más para la comunidad del pueblo que un superintelectual enclenque […]. Su labor educativa deberá estar organizada de tal suerte que el cuerpo del niño sea tratado convenientemente desde la primera infancia, para que así adquiera el temple físico necesario al desarrollo de su vida. Sobre todo, velará porque no se forme una generación de sedentarios[8].

Y, significativamente, al menos desde las bases filosóficas (materialistas) del presente estudio, cabe destacar la reivindicación explícita de una concepción idealista de la educación nacionalsocialista que Hitler proyecta:

> Signo característico de la época materialista en que vivimos es el hecho de que nuestra instrucción se concreta más y más a las ciencias exactas, es decir, las matemáticas, la física, la química, etc. […]. Contrariamente, la instrucción general debería ser siempre de índole idealista[9].

El Estado nacionalsocialista es un Estado popular[10]. La educación nacionalsocialista será un educación popular:

> Será misión del estado racista velar porque su sistema educacional permita una constante renovación de las capas intelectuales subsistentes mediante el flujo de elementos jóvenes procedentes de las clases inferiores. El Estado tiene la obligación de seleccionar del conjunto del pueblo, con máximo cuidado y suma minuciosidad, aquel material humano notoriamente dotado de capacidad por la Naturaleza, para luego utilizarlo en servicio de la colectividad[11].

Ernst Krieck, rector de la Universidad de Heidelberg, es una figura de relieve en el campo de la pedagogía nacionalsocialista. En su obra programática del año 1932, *Educación Política Nacional,* se pueden hallar las líneas maestras de este antiintelectualismo que erige al Estado en pedagogo (demagogo) total:

> La ilusa pedantería intelectual consistente en creer que por reforma de los métodos pedagógicos puede conseguirse, al fin, una Humanidad mejor y más perfecta o, ya que no esto, al menos la educación de ciudadanos más aptos para producir el bienestar del Estado, ha muerto. El hombre de ciencia, suficientemente perspicaz y honrado, sabe de sobra que tanto menos se halla en sus manos la decisión sobre el futuro alemán cuanto que el poder de esa ciencia precisamente ha sido relegado a segundo término por los mismos establecimientos científicos […]. La decisión histórica contemporánea, la ejecución del cambio revolucionario, la cimentación del tercer Reich y aun el comienzo mismo de una nueva época en la Sociedad, Economía, Cultura, Arte y Educación, caen de lleno en el campo de la política y en su más alta y última creación: el Estado.
>
> Por eso mismo viene a convertirse en «Ciencia política» todo conocimiento científico que

activamente participa en la tarea común y, al igual que la política general, está él condicionado, y aun ejecutado, con orientación racial, popular y nacionalsocialista. Exactamente lo que ha de suceder también con la Cultura, Economía y Pedagogía del porvenir […]. Con la edad de la dirección política en todos los órdenes, o jefatura política integral, ha terminado la época de la neutralidad liberal en el Estado, en el Derecho, en el Arte, en la Religión, en la Economía, en la Ciencia, en la Cultura, en la Pedagogía y las escuelas[12].

La actuación sobre la juventud convierte al Estado en pedagogo de la Nación, según las normas de la raza conductora[13].

De nuevo aparece, como no puede ser de otro modo, el mantra de una educación integral que supere las deficiencias de una supuesta enseñanza exclusivamente intelectual. El tópico de una educación integral estará presente en los sistemas basados en la denominada Nueva Pedagogía:

El Movimiento nazi, en efecto, contiene las bases de una educación integral de los múltiples miembros y organizaciones parciales, enderezada, como es lógico, al cometido general. Pero lo que da un valor inestimable al Movimiento que nos ocupa es ésta su más valiosa cualidad: la de ser en todo su proceso evolutivo una manifestación del principio revolucionario e históricoformativo y de la plétora biológica contemporánea[14].

Y, en esta línea antiintelectualista y totalitaria, el pedagogo nazi reivindica, como ya había hecho Fichte, la figura de Pestalozzi, rousseauniano que se habría distanciado del propio Rousseau, emblema de lo que se quiso Nueva Pedagogía y que marca la deriva educativa de la segunda mitad del siglo XX, comprendido por el ideólogo alemán, que ve en él la potencia psicologista y pletórica («comunión de sentimientos psicológicamente elevada», «solidaridad espiritual») de la que supuestamente le despojaron las interpretaciones «racionalistas» e «intelectualistas». Cabe la sospecha de que Krieck entendiera a Pestalozzi mejor que los tibios rousseaunianos convencionales de mediados de siglo y extrajera de su obra las potencialidades que ocultaba. En pequeñas dosis, en un contexto muy delimitado, Pestalozzi habría puesto en juego como en laboratorio ciertos procedimientos de conducción de masas, que no pueden reducirse simplemente a habilidades psicológicas del sujeto y que prefigurarían las técnicas de conducción de masas de los rituales nazis:

Si en toda la maciza producción literaria en torno a Pestalozzi, le hubieran realmente estudiado los pedagogos en la médula de su ser y de su operar y no hubieran torcido uno y otro, dándoles interpretación racionalista e intelectualista, habrían también visto en la afinidad con el arte de esta impetuosa excitación y manejo de las masas las energías de su actuación pedagógica, el secreto de sus éxitos, tales como frecuentemente aparecen en las descripciones de sus visitantes, con mayor colorido desde luego que en sus teorías y libros, algunos un tanto pesados. Pestalozzi era profundamente extático y, en su calidad de tal, hombre enteramente primitivo y no intelectualista…, un hombre que, viviendo en el siglo de la «Ilustración», parecía cortado según el modelo de una novela de Dostoiewski. Pestalozzi inventó el procedimiento de animarse y de animar, utilizando medios primitivos, hasta el extremo de colocarse todos, maestro y discípulos, en un estado psicológico de alta tensión, de elevadísima receptividad. Valíase, principalmente, del coro hablado, al que, no siendo músico, no dio bases musicales, como se ha dicho equivocadamente, sino los fundamentos elementales de las formas racionales

del idioma, del número y del espacio. Con semejante táctica, no sólo reafirmó y profundizó potentemente las impresiones elementales, sino que, apoyado en una constante elaboración de series rítmicas, inyectó sentido y receptividad en la orientación deseada, agudizó y aumentó así de modo enteramente mecánico la actividad del alumno, excitó la autoactividad y fundió en buena parte a los niños (cosa de todo punto imposible de conseguir con la sola enseñanza teórica), en una comunión de sentimientos psicológicamente elevada, en una solidaridad espiritual. Tenemos aquí, pues, al igual que en la técnica del gobierno de las muchedumbres, los mismos medios fuertes de excitación, como también la misma orientación e idénticas características de ejecución.

En Pestalozzi, el sentido y conexión vital de este método son muy otros que en el Movimiento nazi de masas; en cambio, son idénticos en ambos las fuerzas y elementos. El Nazismo quiere despertar la conciencia de las masas, conducirlas a los grandes objetivos nacionales y a las tareas políticas e imprimir en ellas un criterio a tono con unos y otras. Los reformadores pedagógicos nazis que, dentro del marco escolar y, naturalmente, bajo las especiales condiciones de los establecimientos docentes, han de hacer en éstos lo que realizan el caudillaje y la formación de las masas en el Movimiento, mirado en su conjunto, es decir, que han de dar a la escuela nuevos contenidos y métodos, no tendrán únicamente para Pestalozzi mayor comprensión que la manifestada por el desaparecido período subjetivista de reforma escolar, sino que hallarán en él también medios apropiados para su obra. No lo mirarán ya a través del prisma de Rousseau[15].

El sujeto que el sistema educativo nuevo pretende construir es, como en los casos estudiados, *El Pueblo,* que aparece bajo la envoltura retórica de un protagonismo enteramente impuesto e impostado sobre ese ciego conglomerado de identidades, y que en el caso nazi incorpora el componente racial, «biológico»:

> Entre los individualistas liberales nadie era capaz de comprender que la Educación sale del pueblo y a él tiende de nuevo[16].

El matiz que la pedagogía nazi introduce es, por tanto, el de una concepción de la educación que se pretende «orgánica», pero que en otros contextos aparece bajo la forma de educación vital, afectiva. En todo caso, se trata de la frontera que se establece con respecto a la enseñanza intelectualista, que, como acierta a diagnosticar Krieck aquí, no puede ser integral, no puede ser totalitaria:

> Toda contextura viva y, en general, toda criatura, es una encarnación concreta de lo general plasmado en individualidad. Por eso precisamente lleva en sí misma como otros tantos polos, los antagonismos entre lo universal y lo particular, entre la especie y el individuo, entre lo permanente y lo efímero, antagonismos que se neutralizan mediante la soldadura y la fusión. También suministra contextura a esta polarización el concepto orgánico del mundo. En efecto: éste fortalece los vínculos entre los miembros y el todo, al comunicar a los primeros contenido común y obligatorio; realizada esta función de acercamiento al todo, se separa de éste y se aproxima a las partes procediendo en ello a tenor de las características, posición, oficio y tarea específica, es decir, orgánicamente, por cuanto el individuo queda incrustado en el todo y participa de él. Luego, siguiendo la ley de esta polarización orgánica, va enderezándose también la educación de los miembros porque la conciencia de éstos se amplía hacia el todo y se reafirma al propio tiempo en sus características, lugar, situación y tareas encomendadas. El concepto orgánico del mundo es el fundamento y el contenido de la Pedagogía y de la Escuela futuras.
>
> Todo esto sirve de base para que el fenómeno pedagógico quede también desligado de la unitaria, parcial e incompleta formación intelectualista. El adoctrinamiento y enseñanza según

> los métodos intelectualistas no bastan, ni muchísimo menos, para una formación interna; no pueden ser integrales, por la sencilla razón de ser algo meramente subordinado respecto de una más amplia totalidad pedagógica. El encuadramiento orgánico de los miembros en su todo exige principalmente el adiestramiento de la actitud psicológica, la inmediata formación anímica mediante la preparación rítmica y la educación netamente musical. Con la ordenación vital corporativa cobran de nuevo significación y vigencia las reuniones, las fiestas, las solemnidades que bajo el imperio del sistema intelectualista habían sido enteramente desplazadas y adulteradas en su estilo. Las solemnidades suministran al todo cohesión espiritual, concordancia interna, afianzamiento, elevación y amplitud psicológicas. Con ello logra manifestarse plenamente la comunidad[17].

Esta somera presentación de los postulados teóricos básicos de la pedagogía nacionalsocialista reclama, por imperativo lógico, una radiografía de la secuencia que permita ver el recorrido concreto seguido por el sistema educativo alemán durante el periodo del Tercer Reich y, acaso aún de mayor relevancia, cuál fue el caldo de cultivo previo al ascenso de Hitler al poder e, incluso, previo a la fundación del NSDAP.

Todo este trabajo se esfuerza por perseverar en la reconstrucción crítica, según el armazón filosófico ya presentado de las cadenas de procesos causales que ofrezcan inteligibilidad al fenómeno de la decrepitud material, institucional y política de la enseñanza pública. Para ello, en buena lógica spinoziana, se ofrece el diagnóstico de la necesaria continuidad de determinadas fases. En el caso que aquí se analiza, se impone establecer la ligazón material entre el sistema educativo de la República de Weimar y su corolario fatal: la irrupción del nacionalsocialismo y de su paradigma pedagógico. Ligazón que se da en dos vertientes que confluyen: el aparato legislativo en función de factores demográficos y económicos, y la hegemonía de una corriente intelectual asociada a la genética y la biología. La tesis sostenida en este punto, siguiendo principalmente el estudio de Götz Aly, *¿Por qué los alemanes? ¿Por qué los judíos?,* es la que sigue: el éxito educativo de los primeros años de la República de Weimar hizo materialmente posible la victoria del nazismo. La secuencia podría resumirse así: una generación va a la guerra y la siguiente dispara los índices de titulación superior. Un sistema educativo comienza a implantar medidas formalmente orientadas hacia una nueva escuela, hacia una enseñanza democrática, y propicia la gestación de un modelo pedagógico materialmente tiránico, por vaciado paulatino de los contenidos teóricos y académicos, por descenso de los niveles de enseñanza en aras de la cultura, la raza, la tierra, la sangre, la voluntad del pueblo. La amplia formación de los jóvenes durante el periodo que va de 1919 a 1931, gracias a la creación de nuevos perfiles profesionales, centros de pedagogía de alto nivel, institutos de formación profesional, escuelas técnicas superiores y academias de oficios, los abocó a la intemperie profesional a partir de 1930. Esto generó una brecha demográfica. Las escuelas superiores comenzaron a saturarse y las expectativas profesionales de los estudiantes eran cada vez más limitadas. Esos diplomados y licenciados sin futuro constituyeron fértil cantera para el NSDAP. Una suerte de sobretitulación de capas amplias de la población en edad juvenil, no ya proletarizadas sino abocadas al

desempleo, pero provistas de referentes intelectuales suficientes para asumir y ser investidas con la misión de la revolución. Podríamos decir, por tanto, que el nacionalsocialismo se ganó, paralelamente y en dos ritmos distintos, a los jóvenes ideológicamente y a los adultos económica y socialmente:

> En las elecciones al Reichstag de 1930, el NSDAP se hizo con el 18,3 por 100 de los votos y, en el mismo año, la Unión de Estudiantes Nacionalsocialistas Alemanes (Nationalsozialistischer Deutscher Studentenbund) obtuvo el 34,4 por 100 en las elecciones a los consejos estudiantiles. La acogida fue particularmente grande en las universidades técnicas, donde la cantidad de alumnos procedentes de las capas sociales recién ascendidas era muy superior a la media. Desde un principio, el NSDAP cortejó de forma especial a los adolescentes y adultos jóvenes que aspiraban a ascender socialmente. El partido incitaba a la insubordinación antirrepublicana y a la astucia antiautoritaria entre los estudiantes[18].

En mitad de esa sacudida demográfica, sociológica, política y económica, la inercia de una pedagogía antiintelectualista que apelaba al pueblo, a la juventud, al futuro y a la libertad emergió con vigor imparable:

> En la misma época, ante los delegados de la Unión de Estudiantes nacionalsocialistas Alemanes, Joseph Goebbels calificó la labor científica de los docentes de simple producción de «sabiduría libresca y ciencia aparente». Contra los profesores numerarios de la antigua élite formada en el imperio, Goebbels atizó la lucha de clases de los estudiantes procedentes de familias no elitistas que ascendían. El futuro ministro de Propaganda reprochó a los poderosos catedráticos que actuaran como «examinadores apoltronados» que, de manera «imperturbable y arrogante», medían a sus alumnos a partir de «un montón de palabrería». Goebbels se ensañó con los que, según él, reducían la docencia a mera «ciencia, estadística, profesión, peloteo y tecnicismos», así como con la «grosera altivez del "ilustrado" frente al "pueblo"»[19].

El tono tosco, directo, panfletario y propagandístico del doctor Goebbels recuerda a precursores ilustres y más refinados que prefiguran algunas de las patologías intelectuales en las cuales hoza la pedagogía nacionalsocialista:

> Al mismo tiempo, escuchamos frecuentemente que la masa [de los hombres] tiene que tener una *religión sensible*. No sólo la masa, también el filósofo la necesita. Monoteísmo de la razón y del corazón, politeísmo de la imaginación y del arte: ¡esto es lo que necesitamos!
>
> Hablaré aquí primero de una idea que, en cuanto yo sé, no se le ocurrió aún a nadie: tenemos que tener una nueva mitología, pero esta mitología tiene que estar a servicio de las ideas, tiene que transformarse en una mitología de la *razón.*
>
> Mientras no transformemos las ideas en ideas estéticas, es decir en ideas mitológicas, carecerán de interés para el *pueblo* y, a la vez, mientras la mitología no sea racional, la filosofía tiene que avergonzarse de ella. Así, por fin, los [hombres] ilustrados y los no ilustrados tienen que darse la mano, la mitología tiene que convertirse en filosófica y el pueblo tiene que volverse racional, y la filosofía tiene que ser filosofía mitológica para transformar a los filósofos en filósofos sensibles. Entonces reinará la unidad perpetua entre nosotros. Ya no veremos miradas desdeñosas, ni el temblor ciego del pueblo ante sus sabios y sacerdotes. Sólo entonces nos espera la formación *igual* de *todas* las fuerzas, tanto de las fuerzas del individuo [mismo] como de las de todos los individuos. No se reprimirá ya fuerza alguna, reinará la libertad y la igualdad universal de todos los espíritus. Un espíritu superior enviado del cielo tiene que instaurar esta nueva religión entre nosotros; ella será la última, la más grande obra de la humanidad[20].

Una fuerza revolucionaria como esa, que aspira a romper con el rancio elitismo

del conocimiento, respira en la juventud elevada a agente protagonista del cambio, a encarnación de la voluntad o aliento *(pneuma, spiritus, Geist)* del pueblo:

> En la campaña electoral del verano de 1930, Hitler agitó los ánimos de la juventud: «La debilidad burguesa desaparecerá de la voluntad alemana. El heroísmo juvenil superará la decrépita esterilidad en la que se halla nuestra vida burguesa nacional»[21].

La tarea de formación de los formadores de esa juventud a la cual pertenecía el futuro se encomendó a un organismo fundado en 1929: la Liga de Profesores Nacionalsocialistas (Nationalsozialistischer Lehrerbund, o NSLB), que, además del adoctrinamiento de los jóvenes destinados a ser los profesores de la nueva escuela nacional y socialista, se encargaba de la supervisión de los textos dirigidos a la juventud alemana. Las promociones paridas por la Liga constituían el cuerpo de Educadores del Pueblo *(Volkserzieher),* objetivo último para todo profesor alemán. Su estructura era un espejo de la estructura del partido y ejerció una resuelta oposición contra consejos de padres y otras organizaciones de docentes. Desde el año 1933, su crecimiento fue imparable y, para 1937, el 97 por 100 de los profesores (unos 320.000) pertenecían a la Liga[22]. La confluencia entre ideología e intereses materiales también se produjo en este caso. El adoctrinamiento en la Liga era el precio que había que pagar (ya fuera gustosamente, con indiferencia o a regañadientes) para ascender en los escalafones del sistema educativo. La Liga fue cerrada en 1943. Su trabajo ya estaba hecho.

Un elemento clave en la educación nacionalsocialista que también se gestó mucho antes y que ofrece un paisaje intelectual indispensable para comprender la aceptación del nazismo es la exitosa presencia del cientifismo biologicista como referente de vanguardia que se sostiene sobre una sustantivación metafísica de lo natural revestida del prestigio de las batas, los microscopios y los laboratorios. Ya en 1923, las autoridades de la República de Weimar designan una cátedra de higiene racial en Múnich. El catedrático elegido fue Fritz Lenz. Su maestro, Eugen Fischer, fue asignado como director al Instituto Emperador Guillermo de Antropología, Herencia Humana y Eugenesia de Berlín en 1927. En 1921 había publicado la obra en dos volúmenes *Herencia e higiene racial humanas (Menschliche Erblichkeitslehre und Rassenhygiene),* en colaboración con Lenz y Erwin Baur, botánico[23]. En 1930, se establece una Cátedra de Estudios Raciales *(Rassenkunde)* dirigida por Hans Günther en la Universidad de Jena, siendo ministro del Interior del Land de Turingia Wilhelm Frick. El vocablo aparece en su tratado *Raciología del pueblo alemán (Rassenkunde des deutschen Volkes),* de 1922[24]. Autor también de una *Historia racial del pueblo griego y del pueblo romano,* en 1929, fue, además, nombrado catedrático de la Universidad de Berlín en 1935 y de Friburgo en 1939. Su obra inspiró las leyes de Núremberg. Los estudios raciales se convierten en asignatura transversal, incluida en Prusia el 1 de octubre de 1933 y para todo el Reich por decreto el 15 de enero de 1935[25]. La Biología, concebida como última ratio científica, fue proyectada sobre lo social, sorteando las fronteras de demarcación categoriales de las ciencias hasta justificar

soluciones profilácticas, antibióticas e, incluso, quirúrgicas a problemas políticos, demográficos y sociales. En fórmula escueta de Hans Schemm, jefe de la NSLB: «El nacionalsocialismo es biología aplicada»[26]. Así, la eugenesia se convirtió en el magma de lo que hoy llamaríamos lo políticamente correcto, dogma elevado más allá de cualquier puesta en cuestión, al menos por nadie que estuviera en su sano juicio *social.*

Aunque ya desde 1934, de la mano de Weischedel, se proyectan importantes reformadas educativas y, aun antes, son exigidas en medios pedagógicos, que reivindicaban la superación del intelectualismo y el academicismo de la vieja escuela[27], es sobre todo entre 1938 y 1942 cuando se implantan cambios significativos en la estructura y funcionamiento de la enseñanza secundaria: el 29 de enero de 1938, se aprueba por decreto una «Reorganización de la educación secundaria», cuyo objetivo es la modernización de la escuela, con nuevos programas de estudios y reestructuración de las horas dedicadas a las difrentes asignaturas, con mayor peso para la Historia, la Biología y la Educacion Física, además de las asignaturas que hoy se denominarían transversales y que contenían, en estado puro, los *valores* que las demás debían ofrecer disueltos con los contenidos propios.

Dentro de esas medidas revolucionarias, se establecen restricciones a las escuelas privadas; cierre de escuelas confesionales, en 1939; la desaparición de la enseñanza religiosa en los programas de estudios, y la prohibición de símbolos religiosos en las escuelas. El laicismo de la escuela nazi es formal o directamente impostado. Las viejas religiones positivas dejan su lugar vacante a una religión de suplencia, *Deutsches Ahnenerbe* (Herencia de los Antepasados), fundada por Himmler el 1 de julio de 1935 como ciencia de la germanidad *(Germanenkunde).* El cometido se lleva hasta el cambio de festividades oficiales.

En la labor de propaganda masiva ejercida por el sistema educativo y las publicaciones para niños y jóvenes, el papel desempeñado por Julius Streicher, maestro y editor del diario *Der Stürmer,* consumido principalmente por estudiantes y que alcanzó una tirada de medio millón de ejemplares, fue clave:

> Según explicó el fiscal británico, los cargos en su contra no apuntaban tanto a su participación directa en los crímenes del régimen como a su papel necesario en la creación, en los años treinta, del clima moral que los propició. Había envenenado «a millones y millones de jóvenes de ambos sexos, inoculándoles el virus del odio… Sin él, ni Kaltenbrunner, ni Himmler, ni el general Stroop habrían tenido quien llevara a cabo sus órdenes». Repreguntado por el fiscal británico Mervyn Griffith-Jones, Streicher insistió en que su propósito no había sido encender los ánimos sino mostrar el camino. A su entender, se había limitado a decir la verdad[28].

Otro personaje destacado fue Baldur von Schirach, líder de las Juventudes Hitlerianas. En las actas de los Juicios de Núremberg correspondientes al día 24 de mayo de 1946, se puede leer cómo Von Schirach trató de exculpar a la juventud alemana de los crímenes perpetrados:

> Me gustaría añadir, en relación con el caso de Hoess, que yo eduqué a esa generación en la fe y en la lealtad a Hitler. La organización Juvenil que creé llevaba su nombre. Yo creía estar

sirviendo a un líder que haría de nuestra gente y de los jóvenes de nuestro país individuos importantes, felices y libres. Millones de jóvenes lo creían conmigo y hallaron en el nacionalsocialismo su ideal último. Muchos murieron por ese ideal. Ante Dios, ante la nación alemana y ante el pueblo alemán, nadie sino yo ha de cargar con el peso de haber formado a nuestra juventud para servir a un hombre al que, durante muchos años, consideré intachable, como líder y como jefe de Estado, de haber creado una generación que lo veía como yo lo veía. Soy culpable de haber educado a la juventud alemana para servir a un hombre que asesinó a millones de personas[29].

Una característica peculiar del caso nazi, y de enorme relevancia, que va unida a la deriva efebolátrica, es la paulatina pérdida de influencia y autoridad por parte de padres y profesores con respecto a los alumnos, formados en los campos comunitarios y en las asociaciones juveniles. La escuela posmoderna ha conducido por vías distintas a similar descrédito de esos agentes sociales:

Con todo, en 1939 las competencias deportivas nacionales organizadas por las Juventudes Hitlerianas reclutaron a siete millones de chicos y chicas, casi el doble de los participantes de 1935, y proporcionaron a muchos la ocasión de distinguirse. El simple hecho de que se hubiera asignado a los jóvenes una función en la reconstrucción de Alemania otorgaba legitimidad a las Juventudes Hitlerianas. La organización minaba poco a poco la autoridad parroquial de padres y maestros. A pesar de haber sido objeto de burlas por sus gafas y sus libros, un adolescente de clase media asumió el porte de las Juventudes Hitlerianas enfrentándose a sus padres («vosotros los viejos habéis de ser erradicados para que sea posible dar comienzo a la nueva era») y manifestando su veneración por «la lealtad incondicional al grupo y el principio del Führer» (como «todos los demás», añade el periodista suizo que en 1944 relataba esta anécdota). La conciencia generacional, así como la idea de que era necesario reemplazar lo viejo por lo nuevo, sin duda abrieron las mentes de los jóvenes a los principios de la higiene racial, que de forma repetida se analizaban en talleres y conferencias. Los jóvenes, que habían sido el grupo más vulnerable durante la Gran Depresión, terminaron viéndose a sí mismos como la vanguardia de una nueva sociedad que prometía proporcionarles oportunidades y experiencias de las que habían carecido sus padres[30].

En los campos, el adoctrinamiento se construía por medio de la disciplina militar, el igualitarismo extremo, que imponía el tratamiento de tú, como en la escuela posmoderna, y la colectivización de todo, hasta de los mínimos detalles. Y esta construcción de generaciones de alemanes convertidos en nazis era una de las claves de la construcción del Estado nacionalsocialista. La Juventud, el Futuro, pasan de ser entidades metafísicas a convertirse en constructos estatales *(Staatsjugend)* sobre los que edificar el Imperio racial alemán:

La tarea de esculpir la nueva persona alemana se encomendó a miles de campos comunitarios. Los pedagogos nazis ensalzaban *das Lager,* «el campo», como el lugar privilegiado en el que la «nueva generación estaba hallando su forma»[31].

El Estado se convierte, de nuevo, en una maquinaria de Pedagogía. El Estado es el «educador del Pueblo», y aquí no es posible eludir el paralelismo entre *duce* y *führer* (guía, conductor), pedagogo (guía o conductor de niños) y demagogo (guía o conductor del *pueblo*):

El campo proporcionaba el escenario institucional para hacer realidad el reto hitleriano de

que la tarea de la revolución era la educación del pueblo. Apartados de sus contextos sociales habituales (la familia, el trabajo, la escuela), los campos cerrados estaban diseñados para vencer las identificaciones de los participantes con los entornos sociales de los que provenían y fomentar la *Entbürgerlichung* (purga de los elementos burgueses) y la *Verkameradshaftung* (camaradería) como partes del proceso de *Volkwerdung,* «la construcción del pueblo», según la particular expresión nacionalsocialista. Se esperaba que los uniformes, el compartir la carga del trabajo y el tratamiento igualitario (el «tú» sustituía al «usted», un gesto significativo) convirtieran a los alemanes en camaradas raciales […].

Para Hitler, la juventud era la garantía del futuro del Tercer Reich. En lo que con facilidad hubieran podido ser las palabras horrorizadas de un opositor liberal del nazismo, Hitler reflexionaba en 1938 sobre la capacidad del régimen para crear nazis a partir de alemanes en su paso de una etapa de la vida a otra: «Estos niños y niñas entran a nuestra organización con diez años de edad, y con frecuencia tienen por primera vez un poco de aire fresco; después de cuatro años en la *Jungvolk* pasan a las Juventudes Hitlerianas, donde los tenemos durante cuatro años más… E incluso si para entonces no son nacionalsocialistas completos, pasarán al servicio laboral y allí se ablandarán durante otros seis o siete meses… Y de cualquier conciencia de clase o estatus social que pueda quedar» (Hitler no cree que pueda ser mucho) «se encargará la Wehrmacht». El reclutamiento por cuatro años en las Juventudes Hitlerianas y, después, por seis meses en el Servicio de Trabajo del Reich fue obligatorio para los chicos desde 1936 y tres años después lo sería para las chicas, lo que proporcionó a Alemania una auténtica *Staatsjugend.*

Junto a los padres y la escuela, las Juventudes Hitlerianas llegaron a ser reconocidas como una de las tres instituciones responsables de la socialización de los niños alemanes[32].

El antiintelectualismo característico marcaba la vida diaria en el *Lager* y acababa igualando por defecto debido al poder de influencia y de arrastre de los elementos menos formados cultural e intelectualmente:

El espíritu igualitario animaba a los hombres de clase trabajadora a apretar las clavijas a los graduados escolares. «Su prolongada y sesgada educación intelectual les ha familiarizado poco con la vida real», explicaba Petersen; «ya no recuerdan la forma de pensar y hablar de los camaradas sencillos y sin educación». ¿Cómo conseguir que pensaran y actuaran de forma simple, llana, directa? Petersen era franco: «mediante el ejemplo, pero también mediante las reprimendas, las bromas, las tomaduras de pelo, los insultos e incluso, aunque rara vez, la violencia».

Es difícil determinar con exactitud la camaradería que producían los campos realmente. Sin duda, eran los jóvenes de clase media los que hacían el ajuste. Muchos tuvieron en ellos la ocasión de conocer por primera vez a compañeros de clase trabajadora: «Tíos con mujeres desnudas tatuadas en sus brazos, tíos que hablaban de sus aventuras marxistas antes de la toma del poder… tíos que serían capaces de matarte por el más mínimo insulto al grupo»[33].

Ese antiintelectualismo aparece como una consigna, pero, sobre todo, como una impronta que el sistema educativo garantiza a través de los libros de texto, por ejemplo, llenos de ejercicios, actividades y casos cargados del oportuno componente ideológico. La educación no es mera instrucción, esto es, transmisión de saberes. La educación es *otra cosa:*

Nosotros, los educadores alemanes, sostiene el *Studienrat* [catedrático] L. Grünberg, inspector de la escuela estatal Augusta de Berlín […], debemos liberarnos de la idea de que somos meros transmisores de ciencia[34].

Por eso, no se trata de Ciencia, Instrucción, Conocimiento:

Desde que toda instrucción es instrucción nazi, toda ciencia es ciencia nazi. La Física es Física nazi[35].

El componente ideológico inoculado en el sistema educativo nazi tiene su eje central en el antijudaísmo, que estaba incorporado a los programas de estudios y que aparecía en los libros de texto escolares por medio de ejemplos, caricaturas, lemas, etc. Al respecto, Streicher publicó en 1937 un texto dirigido a profesores titulado *La cuestión judía en la Educación* y firmado por Fritz Frink, que suministraba a los docentes las guías para tratar convenientemente el tema en las aulas, fuera cual fuera la asignatura impartida.

Estos postulados sobre los que se edifica la pedagogía nazi pueden ilustrarse con pasajes de otros dos textos que nos ponen ante el caso límite de los principios educativos del nacionalsocialismo alemán.

El primer texto es el libro de H. Rauschning, dirigente nacionalsocialista en la ciudad libre de Danzig, en el que recoge sus conversaciones con el Führer. El segundo es el testimonio del embajador estadounidense en Berlín en los primeros años del Tercer Reich. Los pasajes son de por sí significativos de cómo la formación del nazi se edifica sobre ese desprecio de lo intelectual:

[Hitler:] hay que acabar, de una vez para siempre, con lo que se llama instrucción. La instrucción general es el veneno más corrosivo y más disolvente que el liberalismo haya inventado para su propia destrucción[36].

[Hitler:] No existe la verdad, ni en el sentido moral, ni en el científico.

[…] Con el estribillo de la ciencia objetiva, la corporación de los profesores quiso solamente librarse de la vigilancia necesaria de los Poderes Públicos.

[…] Desconfiemos del espíritu, de la conciencia, y fiémonos de nuestros instintos. Volvamos a la infancia, remocemos nuestro candor[37].

La efebolatría, ya reseñada, destaca como una de las claves de la pedagogía nazi y de un sistema que emplea a los sujetos en fase de formación, y retóricamente investidos de una misión histórica por mor de la circunstancia de su edad, como resortes para la depuración de los elementos de resistencia, particularmente profesores y padres, residuos de un pasado sin nazificar completamente:

Rust [ministro de Educación] exhorta a las escuelas para que no produzcan una cosecha de intelectuales. Ningún individuo tiene que creerse poseedor de una inteligencia más despejada que la de su vecino: Todas las mentes tienen que ser iguales en importancia; todas las mentes tienen que estar fundidas en la gran Conciencia del Estado[38].

[Rust:] El principio fundamental que hay que tener presente es que no pretendemos inculcar tantos conocimientos como sea posible en las mentes de nuestros estudiantes[39].

El lugar que [Rust] asigna a la educación general se desprende de lo que sigue: «Unos cuantos conocimientos extensos, una cultura amplia en diversos aspectos del saber, embota los sentidos; un acopio general de conocimientos debilita en lugar de fortalecer; el excesivo saber enciclopédico fatiga la mente, paraliza la voluntad de poder y la capacidad de tomar decisiones»[40].

El antiintelcetualismo se construye con miras a un igualitarismo aniquilador de la individualidad y de la capacidad de discriminar fuera del radio de acción de la masa, del Estado. Antiintelectualismo e igualitarismo se dan en indisoluble conexión:

> [Rust:] Debe haber igualdad de mentes en la escuela[41].

> El Dr. Joseph Goebbels les ha dado otra consigna. En H. J. Marschiert (publicado por W. Fanderl, Paul Franke, Berlín) anuncia a los muchachos alemanes: «La vieja generación dice: "El que tiene a la juventud tiene al futuro". Nosotros decimos: "El que tiene al futuro, tiene a la juventud". Por eso es por lo que la juventud sigue a Hitler y a su ideología, que es la representación de los sueños y esperanzas de los jóvenes. No dejéis que las generaciones viejas influyan en vosotros. Triunfaremos. ¡Pues la juventud tiene siempre la razón!»[42].

Como recuerda Xavier Lacosta en un artículo acerca de la utilización que el nacionalsocialismo hizo de los jóvenes alemanes[43], la escuela hitleriana se adaptó a la juventud (a las *Juventudes Hitlerianas,* para ser precisos, hasta el punto de que los horarios mismos eran flexibles, con el fin de ajustarse a sus actividades) y la enalteció dotándola de un poder que amenazaba tanto a padres como a profesores, sujetos potenciales de delación por parte de ese eficaz instrumento del Estado en que se convirtieron en poco tiempo los alumnos:

> El profesorado alemán, purgado de judíos e intelectuales, vivía aterrado, atenazado por un miedo kafkiano a ser denunciado por sus propios alumnos, esos pequeños monstruos.

Y consecuencia inexorable de tal sistema educativo:

> El nivel educativo de Alemania se resintió y descendió muy por debajo de los logros de los años 20 y principios de los 30, cuando se situaba entre los más altos de todo el mundo […]. Los alumnos del nazismo fracasaban totalmente en matemáticas y ciencias, asignaturas en las que no cabe la memorización de consignas, sino el raciocinio y la abstracción. La asignatura de biología, rediseñada para adaptarse a los lemas raciales del nazismo, era un chiste.

Este fenómeno llegó a ser de tal calibre que provocó conflictos entre el ministro Rust y la *Hitlerjugend* por el control de las competencias educativas. Rust oponía cierta resistencia a las exigencias del partido de rebajar los niveles académicos en la escuela secundaria y, en general, a las intromisiones de las organizaciones del partido. Los contenidos académicos de la enseñanza se iban por el desagüe que abría la dura competencia por ser el más nazi.

[1] Son palabras de Hitler, en *Hitler's Table Talk 1941-1944: His Private Conversations,* edición de H. R. Trevor-Roper, Nueva York, 1976, p. 547, citado por L. Pine, *Education in Nazi Germany,* Oxford, Berg, 2010, p. 13, traducción propia.

[2] Pine, *op. cit.,* p. 10.

[3] *Ibid.*

[4] *Das Programm der NSDAP,* Berlín, 1933, en *El Holocausto en documentos. Selección de documentos sobre la destrucción de los judíos de Alemania y Austria, Polonia y la Unión Soviética,* edición a cargo de Yitzhak Arad, Israel Gutman y Abraham Margaliot, Jerusalén, Yad Vashem, 1996, p.

15.

[5] Hitler, *op. cit.,* p. 138.

[6] *Ibid.,* p. 216.

[7] *Ibid.,* p. 177.

[8] *Ibid.,* pp. 207-208.

[9] *Ibid.,* pp. 215-216.

[10] «Todo lo que beneficia al pueblo es derecho. ¡Todo lo que lo perjudica es delito!». Son palabras de Hans Frank, ministro del Reich, en H. Sponholz, *Breviario Nacionalsocialista. Pensamiento alemán: Contribución a la educación ideológica. Texto oficial de la SA* (1935), Buenos Aires, Ediciones Sieghels, 2010. Al respecto, es imprescindible el trabajo de G. Aly, *La utopía nazi,* Barcelona, Crítica, 2006, cuyo título original en alemán es *Hitlers Volksstaat.*

[11] Hitler, *op. cit.,* p. 222.

[12] E. Krieck, *Educación Política Nacional,* 1932, versión de la 21.ª ed. alemana por Hilario Gómez, Barcelona, Labor, 1941, pp. 17-18.

[13] *Ibid.,* p. 140.

[14] *Ibid.,* p. 55.

[15] *Ibid.,* pp. 62-63.

[16] *Ibid.,* p. 128.

[17] *Ibid.,* pp. 148-149.

[18] G. Aly, *¿Por qué los alemanes? ¿Por qué los judíos?,* Barcelona, Crítica, 2011, p. 204.

[19] *Ibid.,* p. 207.

[20] *Primer programa de un sistema del idealismo alemán,* invierno de 1796-1797, en G. W. F. Hegel, *Escritos de juventud,* México, Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 219-220.

[21] G. Aly, *¿Por qué los alemanes? ¿Por qué los judíos?,* cit., p. 210.

[22] L. Pine, *op. cit.,* pp. 14-15.

[23] G. Aly, *¿Por qué los alemanes? ¿Por qué los judíos?,* cit., pp. 186-187.

[24] J. Chapoutot, *El nacionalsocialismo y la Antigüedad,* Madrid, Abada, 2013, pp. 32-33 y 68.

[25] Ä. Bäumer-Schleinkofer, *Nazi Biology and Schools,* Fráncfort, Lang, 1995, pp. 59 y 63; Pine, *op. cit.,* p. 138, y M. Weinreich, *Hitler's Professors,* Nueva York, YIVO, 1946, pp. 32 y 82.

[26] Weinreich, *op. cit.,* p. 34.

[27] Como es el caso de la revista de pedagogía *Vergangenheit und Gegenwart. Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen,* en cuyo número de 1933 Kurt Krippendorf reclama una «reforma revolucionaria de la escuela» en los siguientes e inequívocos términos: «[H]ay que ajustar las cuentas de una vez por todas a la ideología liberal y a su objetividad anémica e hipócrita», citado por Chapoutot, *op. cit.,* p. 143.

[28] J. Owen, *Núremberg. El mayor juicio de la historia,* Barcelona, Crítica, 2007, p. 238.

[29] *Ibid.,* pp. 277-278.

[30] P. Fritzsche, *Vida y muerte en el Tercer Reich,* Barcelona, Crítica, 2009, p. 101.

[31] *Ibid.,* p. 97.

[32] *Ibid.,* pp. 99-100.

[33] *Ibid.,* p. 103.

[34] Citado por E. Mann, *School for Barbarians,* Nueva York, Modern Age Books, 1938, pp. 52-52, traducción propia.

[35] *Ibid.,* p. 95.

[36] H. Rauschning, *Hitler me dijo,* Madrid, Atlas, 1946, XXXVII, pp. 52.

[37] *Ibid.,* pp. 235-236.

[38] G. Ziemer, *Educación para la muerte. La formación de un nazi,* México, Ediciones Minerva, 1942, prólogo, p. 24.

[39] *Ibid.,* prólogo, p. 25.

[40] *Ibid.*

[41] *Ibid.,* prólogo, p. 27.

[42] *Ibid.,* VII, p. 152.

[43] X. Lacosta, «Los niños de Hitler. El secuestro nazi de los jóvenes alemanes», *Historia 16* 390 (octubre de 2008), pp. 55-81.

TERCERA PARTE

Genealogía del formalismo pedagógico
Historia de la legislación educativa en España

11. El proyecto ilustrado y la génesis de la nueva escuela

El análisis de la enseñanza en España toma como material que diseccionar la trama de elementos y conexiones, hechos y procesos de tipo legislativo y administrativo principalmente (disposiciones jurídicas, medidas gubernativas, planes de estudios), pero también de corte político, social e intelectual y hasta económico y demográfico. Este material es imprescindible para una reconstrucción crítica en orden cronológico de la cadena causal que revele la secuencia de gestación del actual estado de cosas en la educación española. Este recorrido marca las líneas fundamentales de la tesis defendida en estas páginas. Se advierte al lector de que es necesario, a continuación, cierto estilo reiterativo porque el método de análisis del material histórico y documental así lo exige. El bloque que se avecina resultará tedioso y acaso insistente de más en algunos puntos. Sin embargo, el rigor del recorrido histórico bajo la crítica filosófica obliga a detenerse y repetir los aspectos decisivos del fenómeno estudiado –con el afán de detectar ciclos, oleadas y continuidades– y traducirlos según las claves teóricas gracias a las cuales se dispone de un armamento conceptual que permita su dilucidación.

Es a inicios del siglo XIX cuando ya se puede empezar a percibir en España la onda expansiva del proyecto ilustrado unido al programa de construcción de la nación política de la mano, en parte, de la confección de un sistema educativo nacional. Por eso, la revisión de la legislación educativa en España ha de comenzar en este periodo, a raíz de la hipótesis según la cual la escuela posmoderna se gesta a partir de esa plataforma cultural, filosófica e ideológica que es la Ilustración, como una consumación suya que cumple más que traiciona con la tendencia impulsada desde sus bases idealistas.

Ya en los autores del XIX aparece una distinción que muestra la «moderna» dicotomía entre enseñanza «tradicional» y «nueva» educación en España, dicotomía sobre la que va a bascular todo el entramado legislativo en materia de enseñanza, así como las distintas posiciones intelectuales e ideológicas en conflicto. Un representativo ejemplo es el de Larra, quien dedica algunos textos a denostar tanto la una como la otra, lo cual nos indica no sólo que esa diferencia era ya explícita en esos momentos, sino que un autor como él supo ver las deficiencias de ambas, situándose (en la línea sobre la que este trabajo viene insistiendo) frente a ambos vectores. En los dos textos que siguen se puede apreciar este enfoque:

> Así como tengo aquel sobrino de quien he hablado en mi artículo de empeños y desempeños[1], tenía otro no hace mucho tiempo, que en esto suele venir a parar el tener hermanos. Éste era hijo de una mi hermana, la cual había recibido aquella educación que se daba en España no hace ningún siglo; es decir, que en casa se rezaba diariamente el rosario, se leía la vida del Santo, se oía misa todos los días, se trabajaba los de labor, se paseaba sólo las tardes de los de guardar, se velaba hasta las diez, se estrenaba vestido el Domingo de Ramos (se cuidaba de que no anduvieran las niñas balconeando), y andaba siempre señor padre, que

entonces no se llamaba papá, con la mano más besada que reliquia vieja, y registrando los rincones de la casa, temeroso de que la muchacha, ayudada de su cuyo, no hubiese nunca a las manos ningún libro de los prohibidos, ni menos aquellas novelas que, como solía decir, a pretexto de inclinar a la virtud, enseñan desnudo el vicio. No diremos que esta educación fuese mejor ni peor que la del día, sólo sabemos que vinieron los franceses, y como aquella buena o mala educación no estribaba en mi hermana en principios ciertos, sino en la rutina y en la opresión doméstica de aquellos terribles padres del siglo pasado, no fue necesaria mucha comunicación con algunos oficiales de la guardia imperial para echar de ver que si aquel modo de vivir era sencillo y arreglado, no era sin embargo el más divertido. ¿Qué motivo habrá, efectivamente, que nos persuada que debemos en esta corta vida pasarlo mal, pudiendo pasarlo mejor? Aficionose mi hermana de las costumbres francesas, y ya no fue el pan pan, ni el vino vino: casose, y siguiendo en la famosa jornada de Vitoria la suerte del tuerto Pepe Botellas, que tenía dos ojos muy hermosos y nunca bebía vino, emigró a Francia.

Excusado es decir que adoptó mi hermana las ideas del siglo; pero como esta segunda educación tenía tan malos cimientos como la primera, y como quiera que esta débil humanidad nunca supo detenerse en el justo medio, pasó del Año Cristiano a Pigault Lebrun, y se dejó de misas y devociones, sin saber más ahora por qué las dejaba que antes por qué las tenía. Dijo que el muchacho se había de educar como convenía; que podría leer sin orden ni método cuanto libro le viniese a las manos, y qué sé yo qué más cosas decía de la ignorancia y del fanatismo, de las luces y de la ilustración, añadiendo que la religión era un convenio social en que sólo los tontos entraban de buena fe, y del cual el muchacho no necesitaba para mantenerse bueno; que «padre» y «madre» eran cosa de brutos, y que a «papá» y «mamá» se les debía tratar de tú, porque no hay amistad que iguale a la que une a los padres con los hijos (salvo algunos secretos que guardarán siempre los segundos de los primeros, y algunos soplamocos que darán siempre los primeros a los segundos): verdades todas que respeto tanto o más que las del siglo pasado, porque cada siglo tiene sus verdades, como cada hombre tiene su cara[2].

El dictamen apuntado adquiere consistencia en el siguiente texto, que establece una crítica del mayor interés para el presente estudio, pues muestra cómo Larra no se deja deslumbrar por la vacuidad (formalismo) de esas novedades pedagógicas, ni accede a refugiarse en el dogmatismo cerrado de la tradición:

Este tal sobrino es un mancebo que ha recibido una educación de las más escogidas que en este nuestro siglo se suelen dar; es decir esto que sabe leer, aunque no en todos los libros, y escribir, si bien no cosas dignas de ser leídas; contar no es cosa mayor, porque descuida el cuento de sus cuentas en sus acreedores, que mejor que él se las saben llevar; baila como discípulo de Veluci; canta lo que basta para hacerse de rogar y no estar nunca en voz; monta a caballo como un centauro, y da gozo ver con qué soltura y desembarazo atropella por esas calles de Madrid a sus amigos y conocidos; de ciencias y artes ignora lo suficiente para poder hablar de todo con maestría. En materia de bella literatura y de teatro no se hable, porque está abonado, y si no entiende la comedia, para eso la paga, y aun la suele silbar; de este modo da a entender que ha visto cosas mejores en otros países, porque ha viajado por el extranjero a fuer de bien criado. Habla un poco de francés y de italiano siempre que había de hablar español, y español no lo habla, sino lo maltrata; a eso dice que la lengua española es la suya, y que puede hacer con ella lo que más le viniere en voluntad. Por supuesto que no cree en Dios, porque quiere pasar por hombre de luces; pero en cambio cree en chalanes y en mozas, en amigos y en rufianes[3].

El plan de estudios que el texto de Larra refleja estaba vigente antes de 1808 para los nobles en colegios como el Real Seminario de Nobles de Madrid. Pero, en el trienio liberal (de 1820 a 1823), este programa se amplía a una cantidad mayor de individuos en una suerte de principio de democratización (burguesa) de la

enseñanza que integró a los sujetos de clases pudientes no pertenecientes a la nobleza por medio de la construcción de gran número de centros de segunda enseñanza[4].

Hay que mencionar, por otra parte, la influencia del pensamiento de Locke en Jovellanos, a través del cual la concepción de la enseñanza del empirista inglés cala en la idea de la educación que se tiene en España a inicios del siglo XIX, y la influencia de los revolucionarios franceses, en particular Condorcet y Talleyrand-Perigord, influencia que, significativamente, se detiene en los límites establecidos por el dogma y la moral cristianas. Este aspecto será desarrollado más adelante.

> El bien es de suyo apetecible; conocerle es el primer paso para amarle. Salva pues siempre la libertad de nuestro albedrío, y salvo el influjo de la divina gracia en la determinación de las acciones humanas, ¿puede dudarse que aquel hombre tendrá mas aptitud, mas disposición, mas medios de dirigirlas al bien, que mejor conozca este bien, esto es, que tenga mas instrucción? [5].

Como puede observarse, resuenan en las palabras de Jovellanos el esfuerzo problemático por conciliar la base doctrinal cristiana en su concepción del ser humano y la enseñanza con los elementos intelectualistas de la Ilustración (en particular, Condorcet). De ahí que reconozca (acaso la sombra antiintelectualista de Rousseau sea demasiado alargada) la posibilidad de una instrucción *mala,* capaz de pervertir lo mejor (moralmente) convirtiéndolo en lo peor:

> No por eso negaré que haya desórdenes y horrores producidos por la instrucción; pero por una instrucción mala y perversa, que también en ella cabe corrupción, y entonces ningún mal mayor puede venir sobre los hombres y los estados. *Corruptio optimi pessima*[6].

Y, sin embargo, la preeminencia de la instrucción sobre la educación permanece como fundamento básico, o, para ajustarnos con mayor precisión al texto del ilustrado español, la educación es producto de la instrucción; no puede obtenerse sin ella o, si de algún modo se tiene una «moral de sentimiento» en personas sin instrucción, esta moral se verá fomentada y enriquecida con la (auténtica, no perversa) instrucción:

> […] la urbanidad es un bello barniz de la instrucción y su mejor ornamento; pero sin la instrucción no es nada, es solo apariencia. La urbanidad dora la estatua, la educación la forma. Entre todas las criaturas, solo el hombre es propiamente educable, porque solo él es instruible. A él solo dotó el supremo Hacedor de razón, ó por lo menos de una razón perfectible. Así que, educarle no es otra cosa que ilustrar su razón con los conocimientos que pueden perfeccionar su ser. Por eso decia el gran canciller de Verulamio que el hombre vale lo que sabe[7].

Este impulso que el proyecto ilustrado pretende dar a la instrucción pública abre vías por las cuales entran en los sistemas educativos y empiezan a calar en los esquemas pedagógicos vigentes vectores ideológicos que irán dando cuerpo a la llamada Escuela Nueva, de matriz genéricamente rousseauniana.

Así, en 1806, se celebra la inauguración del Real Instituto Pestalozziano de Madrid, el 4 de noviembre, por Manuel Godoy, primer ministro de Carlos IV,

posteriormente denominado Real Instituto Militar Pestalozziano. Su director fue Francisco Voitel, militar suizo que introdujo en España la pedagogía de Pestalozzi, y que consiguió los medios y el beneplácito del conde de Godoy para la fundación del centro gracias al papel decisivo desempeñado por Juan de Andújar. Tiene una duración de dos años[8]. A pesar de lo efímero de la experiencia, la existencia misma de un intento como este, respaldado por el primer ministro, de aplicar los métodos pestalozzianos a la enseñanza y a la formación de profesores indica una primera huella de la pedagogía rousseauniana que se acabará imponiendo.

Ya en 1807, se aprueba el Plan General de Enseñanza (Plan Caballero), con el que se reduce a 11 el número de universidades: Alcalá, Cervera, Granada, Huesca, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza, y se trata de dotar de cierta uniformidad a los estudios universitarios. La Facultad de Artes, en la que se cultivaba «todo el conjunto de los conocimientos literarios y científicos, considerados de un modo general, sin aplicación a carrera universitaria alguna, o no comprendidos en las demás Facultades universitarias»[9], recibe la denominación de Facultad de Filosofía.

Clave doctrinal del mencionado proyecto ilustrado es la obra de Jovellanos *Bases para la formación de un plan general de Instrucción Pública* (1809). En ese momento, la tasa de analfabetismo se encuentra cerca del 85 por 100 de la población. Los propósitos de tal proyecto se justifican en el plano de lo público y de lo privado:

> Se propondrá como último fin de sus trabajos [de la Junta de Instrucción Pública] aquella plenitud de instrucción que pueda habilitar á los individuos del Estado, de cualquiera clase y profesión que sean, para adquirir su felicidad personal, y concurrir al bien y prosperidad de la nación en el mayor grado posible[10].

Como se puede apreciar («aquella plenitud de instrucción que pueda habilitar á los individuos del Estado, de cualquiera clase y profesión que sean»), Jovellanos contempla ya el proyecto de una enseñanza que podría calificarse de tendencialmente *democrática,* entendida aquí, preliminarmente, como extensiva a la totalidad de la población o, al menos, «en el mayor grado posible» y todavía restringida a la enseñanza elemental más por imposibilidad material y realismo teórico que por pudor doctrinal. Se trataría, de algún modo, de una pretensión de *democracia demográfica,* orientada a la propagación de las luces, a la popularización del saber, aunque no a toda costa aún, no a costa del saber mismo principalmente, como, según la tesis que este trabajo defiende, sucederá en la escuela posmoderna. Por ello, cabe destacar el esfuerzo por fijar la centralidad de la doctrina pedagógica sobre la que sustentar el edificio de la enseñanza nacional y un mínimo de uniformidad de la misma, lo cual responde a un significativo rasgo de racionalidad ilustrada:

> Sí convendrá que la enseñanza en las escuelas, universidades e institutos de todo el reino se haga por un mismo método y unas mismas obras, para que uniformada la doctrina elemental se destierren los vanos sistemas y caprichosas opiniones[11].

La enseñanza se va a nutrir a partir de esta fase fundamentalmente de dos ejes: instrucción (alimentación) y educación (conciencia), o formación académica y construcción doctrinal, que veremos apareciendo, cambiando de rostro y variando en la relación de fuerzas, desde una preponderancia efectiva de la instrucción hasta la preeminencia teórica y real de la educación pasando por un equilibrio de ambos ejes:

> Es aun más conveniente unir á esta enseñanza [la de las primeras letras] los principios de la educación moral, haciendo que los libros destinados á la lectura y las muestras de escribir, no solo sean doctrinales, sino que contengan una série de doctrina moral acomodada á la edad y comprensión de los niños, para que su espíritu se vaya preparando á recibir en adelante mas extendidos conocimientos[12].

Y, en ese idealismo característico de la Ilustración, se vincula el saber y su propagación a la «pública felicidad», mito al que la escuela posmoderna dará la vuelta generando el mito de la felicidad (subjetiva) por vía afectiva:

> La junta, á vista de estas reflexiones, que se presentan á su consideracion solo para llamar toda su atencion hácia un objeto de tan grande importancia y trascendencia, despues de haberlas meditado y mejorado con su celo y sus luces, propondrá á la comision de Cortes cuanto crea necesario para dirigir, mejorar y extender la instruccion nacional, considerándola como la primera y mas abundante fuente de la pública felicidad[13].

El plan de Jovellanos nunca llegó a implantarse.

[1] Referencia al artículo que se cita a continuación. Para los documentos del siglo XIX, se ha respetado, en general, la ortografía original.

[2] «El casarse pronto y mal», *El Pobrecito Hablador. Revista Satírica de Costumbres* 7 (noviembre de 1832), por el bachiller don J. Pérez de Munguía (seud. de M. José de Larra), Madrid, pp. 10-13.

[3] «Empeños y desempeños», *El Pobrecito Hablador. Revista Satírica de Costumbres* 4 (septiembre de 1832), por el bachiller don J. Pérez de Munguía (seud. de M. José de Larra), Madrid, pp. 3-4.

[4] Cfr. Ruiz Berrio, *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833),* Madrid, CSIC, 1970, p. 23.

[5] G. M. de Jovellanos, *Memoria sobre educación pública, ó sea, Tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación á las escuelas y colegios de niños, Primera cuestión,* en *Obras publicadas e inéditas,* Madrid, Atlas, 1963, t. I, p. 231.

[6] *Ibid., Primera cuestión,* p. 232.

[7] *Ibid., Segunda cuestión,* p. 232.

[8] Cfr. R. Blanco y Sánchez, *Pestalozzi, su vida y sus obras: Pestalozzi en España,* Imp. de la Revista de Archivos, 1909.

[9] A. Gil de Zárate, *op. cit.,* t. III, p. 5.

[10] G. M. de Jovellanos, *Bases para la formación de un plan general de Instrucción Pública,* en *Obras publicadas e inéditas,* cit., t. I, p. 268.

[11] Citado por Á. del Valle López, «La huella de dos pedagogos de la Revolución francesa –Talleyrand-Perigord y Condorcet– en los Proyectos Educativos de Jovellanos y Quintana», en *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España,* cit., p. 167.

[12] Jovellanos, *Memoria sobre educación pública,* cit., pp. 269-270.

[13] *Ibid.,* p. 276.

12. La secularización fallida

Forma parte del ánimo de la Ilustración el impulso de la secularización en la enseñanza. Sin embargo, esta secularización planificada resulta formal, epidérmica, y el fondo teológico de la educación, doctrinal y moralizante, pervive bajo distintos decorados fijando una continuidad que recorre pendularmente la legislación educativa.

CÁDIZ Y EL CENTRALISMO EDUCATIVO

En la Constitución de Cádiz de 1812 se dedican a la enseñanza los siguientes artículos:

> Título IX. De la instrucción pública
> Capítulo único
> Artículo 366.– En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.
> Artículo 368.– El plan general de enseñanza será uniforme en todo el reino, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas.
> Artículo 371.– Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes.

Resulta del mayor interés que se vincule la ciudadanía a un mínimo de conocimientos (leer y escribir, aquí). Diríamos que en una sociedad sin participación ciudadana, estabulada en estamentos jerárquicos en los cuales el individuo resulta políticamente neutralizado, no hay necesidad de que los sujetos gobernados dominen unos rudimentos técnicos que son indispensables; sin embargo, en una sociedad basada en procedimientos de participación del individuo en la elección de los representantes políticos, como la que se pretende estar construyendo contra el Antiguo Régimen, cada mecanismo de poder establecido en las distintas fases de la Historia tiende a diseñar el sistema educativo (político) adecuado para producir el tipo de ciudadanía afín a sus parámetros ideológicos y a sus necesidades materiales. En función de esta tendencia, podrá observarse cómo se opera a este respecto en las sucesivas etapas que van a ser estudiadas:

> Artículo 25.– Desde el año de mil ochocientos treinta deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadano.

El impulso educativo de la legislación de Cádiz queda recogido en el *Informe Quintana*[1], que sigue el modelo francés y, en particular, la propuesta de Condorcet, de cuyo *Informe y proyecto de Decreto para la Instrucción Pública*

(Rapport et projet de décret) llega a transcribir literalmente algunos pasajes[2]:

> Sin romper este doble yugo [el de la labor del gobierno y el del influjo de la Inquisición] que tenía oprimido y aniquilado el entendimiento entre nosotros, en vano era tratar de abrirle caminos para que explayase sus alas en las regiones del saber. Y como en el diccionario de la razón ignorante y esclavo son sinónimos, si el español no podía dejar de ser esclavo, ¿a qué empeñarse inútilmente en que no fuese ignorante? (Preámbulo)

Una vez «liberada» la «voluntad» del Pueblo, esta ha de ser «dirigida» por medio de la instrucción.

> Debe pues el Congreso nacional, que ha restituido a los españoles al ejercicio de su voluntad, completar su obra y procurarles todos los medios de que esta voluntad sea bien y convenientemente dirigida. Estos medios están evidentemente todos bajo el influjo inmediato de la instrucción; y por lo mismo la organización de un sistema de instrucción pública digno y propio de un pueblo libre llama tan poderosamente la atención de los legisladores, como la organización de cualquiera de los poderes que constituyen el equilibrio de nuestra asociación política *(ibid.)*.

Y, para la construcción de un cuerpo nacional y electoral (el Pueblo), la enseñanza precisa universalización y uniformidad, esto es, la mayor extensión posible de los saberes adecuados a la sociedad, esa especie de *democratización* limitada a las condiciones materiales del momento, y que esa propagación de las luces descanse sobre las mismas bases en todo el territorio. Se trata, por tanto, de emprender una reforma educativa que «libere» de las cadenas del pasado, construyendo, de ese modo, una ciudadanía a la medida de las exigencias de la nueva sociedad política sobre un sistema educativo centralizado, nacional, no fragmentario, no feudal:

> Siendo pues la instrucción pública el arte de poner a los hombres en todo su valor tanto para ellos como para sus semejantes, la Junta ha creído que en la organización del nuevo plan de enseñanza la instrucción debe ser tan igual y tan completa como las circunstancias lo permitan. Por consiguiente, es preciso dar a todos los ciudadanos aquellos conocimientos que se pueden extender a todos, y no negar a ninguno la adquisición de otros más altos, aunque no sea posible hacerlos tan universales. Aquellos son útiles a cuantos los reciben, y por eso es necesario establecer y generalizar su enseñanza, y es conveniente establecer la de los segundos, porque son útiles también a los que no los reciben.
>
> La instrucción debe ser pues universal, esto es, extenderse a todos los ciudadanos. Debe distribuirse con toda la igualdad que permitan los límites necesarios de su costo, la repartición de los hombres sobre el territorio, y el tiempo más o menos largo que los discípulos pueden dedicar a ella *(Bases generales de toda enseñanza)*.

Para el ideal ilustrado, por tanto, la universalización del saber va ligada a la uniformidad de su puesta en práctica, lo cual da consistencia al proyecto de construcción de la nación como sujeto político:

> De estos principios generales se deducen otras proposiciones de igual utilidad y certeza. Que el plan de la enseñanza pública deba ser uniforme en todos los estudios, la razón lo dicta, la utilidad lo aconseja, y la Constitución, de acuerdo con ambas, indispensablemente lo prescribe *(ibid.)*.

Se añade a esto la necesidad de que la enseñanza sea pública y gratuita. A este respecto, puede resultar de interés el siguiente texto de Alberto Lista, que plantea la necesidad de una enseñanza gratuita como inversión rentable a largo plazo, en la suposición de que los padres asumirán, *concienciados* por medio de la misma educación que se pretende estar construyendo, el papel que les corresponde en la empresa, con los costes económicos que ello conlleva:

> […] es necesario, por decirlo así, poner a los españoles los buenos estudios *a la puerta de casa;* es necesario que el Gobierno por su parte haga sacrificios para favorecer las buenas disposiciones que manifieste en el día nuestra nación. Cuando no haya padre que no esté convencido de la necesidad del saber, y dispuesto a hacer todos los sacrificios necesarios para la instrucción de sus hijos, entonces se podrá tratar de libertar al erario público de una gran parte de los costos de la instrucción[3].

Además, se exige que la «libertad» sea garantizada:

> Otro, en fin, de los atributos generales que deben acompañar a la instrucción es el de la libertad, porque no basta que el Estado proporcione a los ciudadanos escuelas en que adquieran los conocimientos que los han de habilitar para llenar las atenciones de la profesión a que se dediquen, es preciso que tenga cada uno el arbitrio de buscarlos en donde, como y con quien le sea más fácil y agradable su adquisición. No hay cosa más libre que el pensamiento; el camino y los medios de formarlo y perfeccionarlo deben participar de la misma franquía; y si la instrucción es un beneficio común a cuya utilidad todos tienen un derecho, todos deben tenerle también de concurrir a comunicarla *(Bases…).*

La escuela privada, dadas las limitaciones estructurales y materiales del momento, contribuye a garantizar esa «libertad»:

> No pudiendo el Estado poner a cada ciudadano un maestro de su confianza, debe dejar a cada ciudadano su justa y necesaria libertad de elegirlo por sí mismo. Así las escuelas particulares suplirán en muchos parajes la falta de las escuelas públicas, y la instrucción ganará en extensión y perfección lo que gane en libertad y en desahogo *(ibid.).*

Y, así, ya desde la primera enseñanza, se articula el doble eje que permita la edificación de una ciudadanía forjada en las aulas: instrucción (adiestramiento: alimentación) y educación (adoctrinamiento: concienciación), además de la enseñanza en la lengua materna (alfabetización: respiración):

> Cuando por la generalidad que se haya dado a estas escuelas [de primera enseñanza], cuando por su distribución y arreglo conveniente, por el adelantamiento de los métodos y por los alicientes y aprecio dispensado a los maestros, se consiga que la gran mayoría de los españoles aprenda en ellas a leer, escribir y contar, y se imbuya de los principios que deben dirigir su creencia y su conducta como cristianos, como hombres y como ciudadanos, entonces estos establecimientos habrán correspondido perfectamente a su fin, y cuantos afanes y dispendios cueste el crearlos y sostenerlos serán dignamente invertidos y empleados *(División y distribución de la enseñanza pública).*

La especialización y la preparación para los estudios superiores y «profesiones liberales» quedan reservadas a la segunda enseñanza, si bien no se abandona la pretensión de contribuir a «la ilustración general de una nación civilizada».

El texto incorpora recomendaciones metodológicas sobre la labor del profesor en esta etapa orientadas a fomentar sujetos capaces de «pensar» («discurrir exactamente») sin perjuicio de la especialidad en la que sean formados:

> Al modo que con el ejercicio se enseña a andar a los niños, así con el hábito de discurrir exactamente adquiere el juicio toda la rectitud y firmeza de que es capaz. Que los maestros desenvuelvan y apliquen a la inteligencia infantil de sus alumnos la parte filosófica de este estudio; vendrá a ser una lógica práctica universal que sirva igualmente en adelante al hombre de estudio, al hombre de mundo, al artesano, al fabricante, al mercader; y que fortificando su razón con la costumbre de no ver en las cosas más de lo que hay o pueda haber en ellas, los liberte para siempre de ser juguetes del charlatanismo y de los errores *(ibid.)*.

Los sujetos así formados constituirán ese corpus ciudadano gracias a la enseñanza de los aspectos propios de la sociedad política en marcha. Esa parte de la enseñanza, en función de los componentes doctrinales de la «ética o filosofía moral» y del derecho vigentes, sería decisiva para obtener la «felicidad común», fórmula retórica que envuelve el verdadero propósito objetivo: la eutaxia del cuerpo político[4]:

> La tercera sección de esta enseñanza [segunda enseñanza] comprende los elementos de aquellos estudios que nos dan a conocer nuestros derechos y nuestras obligaciones, sea como individuos, sea como miembros de una asociación formada para adquirir y asegurar la felicidad común de los que la componen; sea, en fin, como sociedad que está en relaciones con otra sociedad. Los unos enseñan los principios de la moral privada, los otros de la moral pública, y son conocidos vulgarmente con el nombre de ética o de filosofía moral, de derecho natural, de derecho político y derecho de gentes. La importancia que estos conocimientos tienen se mide por la ojeriza con que los miran los tiranos; ni ¿cómo es posible que estas fieras con figura humana a cuya vista los hombres son un rebaño destinado a satisfacer sus caprichos y sus pasiones, dejen de aborrecer unas ciencias que enseñan el verdadero objeto y fin de la sociedad, los límites del poder en los que mandan, los derechos que asisten a los que obedecen, y la contradicción eterna en que se hallan con la felicidad pública el despotismo y la arbitrariedad? *(ibid.)*.

El sueño ilustrado considera inevitable que se llegue a la situación en la que una ciudadanía educada en este sistema cumpla las leyes no por miedo al castigo, sino por convicción. El objetivo no es otro que la producción de una ciudadanía convencida, *concienciada,* sobre la que no sea necesaria la aplicación de medidas coercitivas explícitas, más que en casos aislados, esto es, aquellos que hayan quedado fuera de ese modelo educativo:

> Llegado es pues el tiempo de restablecer los estudios morales y políticos al esplendor y actividad que se les debe, de generalizarlos cuanto sea posible, de unir a ellos el estudio y la explicación de la Constitución española, que es una consecuencia y aplicación de los principios que en ellos se enseñan. De aquí en adelante el español que, examinando las leyes que le rigen, vea su bondad, su utilidad y su armonía con esos principios eternos de justicia natural, las observará por amor y reverencia, y no precisamente por la sanción que llevan consigo; porque cuando es esta sola la que las hace obedecer, entonces parece que se apoyan más en la fuerza que en la voluntad, y que se presta a la justicia el apoyo de la tiranía (*ibid.*[5]).

Gil de Zárate, personaje de gran relevancia en este campo como se verá, emite

el siguiente juicio sobre el *Informe Quintana* y sus consecuencias legislativas. Se trata, a su juicio, de la reforma ilustrada interrumpida:

> Congregados en Cádiz los representantes de la nación, y ocupados en la grande obra de asentar la monarquía sobre nuevas bases, que asegurasen su libertad y bienestar futuro; después de destruir el infausto tribunal que por tantos años había esclavizado el pensamiento, no pudieron menos de fijar su atención en el importante ramo que tiene por objeto dirigirlo, apoderándose de él desde que empieza a despuntar en la aurora de la vida. Penetrados, como estaban, de los sagrados deberes que al legislador imponía el atraso de nuestra cultura intelectual, a pesar de los esfuerzos hechos durante los tres últimos reinados, conocedores del lastimoso estado en que se hallaban los establecimientos de enseñanza, donde todavía dominaban los métodos antiguos, y se resistía la introducción de las ciencias experimentales; creyeron indispensable emprender una reforma radical que, apartando a la juventud de las estrechas y oscuras sendas por donde hasta entonces habíase arrastrado, la lanzara en el ancho campo de la ilustración […]. Pero aquel trabajo quedó por entonces en proyecto; porque no bien se había redactado, cuando el genio maléfico de España la hizo volver al antiguo despotismo, agravado con los rencores del espíritu de partido. Los hombres ilustrados y de progreso que al principio de la guerra existían, alistados los unos en las banderas del gobierno intruso, pertenecientes los otros a las filas liberales, se hallaban todos proscritos, quedando entregados los destinos de la nación a los sectarios del oscurantismo, que antes de la revolución, y entonces con mayor encarnizamiento, eran los enemigos declarados de toda clase de reformas[6].

Son una constante de las políticas educativas en España los movimientos que podríamos denominar de *pleamar* o de acción-reacción, de modo análogo a la tercera ley de Newton. A un movimiento en un sentido le sucede otro en sentido contrario de tanta fuerza como ejerció el primero. Se trataría de un proceso dialéctico (no hegeliano, no teleológico, generado por la tensión conflictiva y sin solución sintética de los contrarios[7]) de fases activas (que son, a su vez, reactivas en tanto reaccionan ante algo previo) a las que suceden fases reactivas (que son, a su vez, activas respecto de las reacciones que les siguen) de diverso grado de intensidad. Sin embargo, este proceso dialéctico, como la marea, que cubre y descubre la costa, es epidérmico y no sólo deja prácticamente intacto el contenido de la enseñanza (digamos, su deriva *pedagógica*) a través de las sucesivas reformas, leyes o planes de estudios, sino que contribuye a encubrir esa línea de continuidad por medio de las fórmulas retóricas y los cambios accidentales, de mucho menor peso objetivo, aunque de mayor presencia pública o mediática, que los componentes comunes. Este fenómeno se da de manera casi plena en el siglo XX español.

En marzo de 1814, la Comisión de Instrucción Pública de las Cortes Españolas presenta el *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública:*

> Título III. De la primera enseñanza
>
> Art. 10. En estas escuelas, conforme al citado artículo 366 de la Constitución, aprenderán los niños a leer con sentido, y a escribir con claridad y buena ortografía; e igualmente las reglas elementales de la aritmética, un catecismo religioso y moral, que comprenda brevemente los dogmas de la Religión y las máximas principales de buena conducta y buena crianza, y otro político en que se expongan del mismo modo los derechos y obligaciones civiles.

Este artículo 10 del Proyecto de Decreto reproduce el artículo 366 de la Constitución de 1812, que, a su vez, toma su redacción del artículo 296 de la Constitución francesa de 1795, con la significativa variante de que, donde el texto francés habla de la «moral», en el español aparece el «catecismo religioso y moral» de la Religión católica[8]. Se trata, por tanto, del intento por plasmar el proyecto ilustrado y el espíritu de la Constitución de Cádiz (1812).

El modelo educativo que se proyecta se basa en la uniformidad de la enseñanza (título I, artículos 2 y 3), en su gratuidad (título I, artículo 5), en su universalidad (en lo relativo a la primera enseñanza, preámbulo y artículo 366 de la Constitución, y descontando la diferencia entre la educación para varones y para mujeres: título XII, artículos 115 y 116), y en la libertad de enseñanza para la escuela privada, dentro de los límites que la Religión católica y la Constitución establecen (título I, artículo 6).

Sin embargo, en 1815 se producen problemas de orden público ante la falta de escuelas, por lo que Fernando VII, el 19 de noviembre, aprobó un Real Decreto exhortando a los conventos de todas las órdenes religiosas a que abrieran escuelas para niños de hasta diez o doce años. Incluso, el 21 de enero de 1816, el rey aprobó un Decreto para Madrid por el que se ordenaba establecer, en cada uno de los 64 barrios de la capital, escuelas de primeras letras gratuitas bajo la supervisión última de la Junta General de Caridad que, ya en octubre de 1814, había solicitado al rey su restablecimiento ante la gravedad del problema de falta de escuelas, causa del deambular por las calles de niños y niñas, y su consiguiente deterioro «moral» hasta el punto de que algunas de ellas llegaba a perder su «íntimo pudor»[9]. Este es un atisbo aislado de lo que, en la escuela posmoderna, se convertirá en sistemático: la red de escuelas públicas será la respuesta a problemas demográficos y desempeña, por tanto, desde finales del siglo XX, una labor de orden público en sociedades masificadas. En consecuencia, el vaciado inercial de los contenidos académicos obedece a esa función, que no será ya de construcción nacional, política o moral, como lo fue en España desde las primeras décadas del siglo XIX hasta mediados del XX.

El 17 de diciembre de 1815 Fernando VII aprueba un Decreto «en el que manifiesta que le interesa la educación de los nobles tanto como la de los pobres, pero como no hay fondos en el Erario para intentar soluciones, sugiere que entre las Instituciones que tienen un objetivo semejante en cada ciudad se vea la manera de fundar una Casa para la educación de la juventud de la nobleza en cada capital de provincia. Casa que sería más bien un Colegio de Humanidades. Parece ser que tal sugerencia no encontró el suficiente eco o apoyo, pues no se encuentran referencias posteriores a lo mismo»[10].

Ejemplo vivo del intento por importar experiencias nuevas en el campo de la educación es la fundación, en 1818, de la Escuela Mutua Lancasteriana de niños en Madrid, dirigida por el oficial Juan Kearney, y un año más tarde la de niñas, que aplicaba la metodología de la enseñanza mutua según las experiencias de Andrew Bell y Joseph Lancaster. Con ello, se pretendía prestar atención a la educación

popular. Además, según lo previsto por sus fundadores, esta escuela debía transformarse en la escuela normal del nuevo sistema de enseñanza para todo el reino. Hasta su cierre en 1824 por el régimen absolutista, estuvieron en activo, por Real Orden, escuelas de enseñanza mutua para formar suboficiales en los cuerpos del Ejército[11].

En este proyecto de Decreto se basa casi literalmente la Ley Quintana (Reglamento General de Instrucción Pública, 29 de junio de 1821), considerada la primera ley general de educación en la Historia de España. Este reglamento se atenía al título IX de la Constitución de Cádiz, que establece una enseñanza pública, uniforme y gratuita.

Por su parte, el primer plan nacional de primera enseñanza que estuvo vigente en España fue el Decreto Real por el que se aprueba el Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino, del 16 de febrero de 1825, firmado por Francisco Tadeo Calomarde, ministro de Gracia y Justicia, sin perjuicio de que no se cumpliera en todo el territorio, ni con fidelidad. Se establecían exámenes particulares y públicos, y se aconsejaban los premios y los castigos.

Se prohibía la coeducación de sexos y se preceptuaba que cada escuela tuviera una estampa de Jesús o de la Virgen, un patrón; que cada tarde se rezara el Rosario y los Actos de Fe, Esperanza y Caridad, y que los alumnos se confesaran y comulgaran cada dos meses. El Plan de Calomarde imponía centralismo y uniformidad. Cuando las Juntas encargadas de llevarlo a cabo quisieron empezar a funcionar activamente, ya había terminado el reinado de Fernando VII[12]. En general, se consuma una vuelta reactiva, en el sentido especificado al analizar el Informe Quintana, a la influencia eclesiástica en la enseñanza, tras el tímido intento de secularización del trienio liberal y la Ley Quintana de 1821.

Muestra de esta *recaída* en la influencia religiosa es el Real Decreto del 29 de noviembre de 1825, por el cual queda aprobado un «Reglamento general para las escuelas de latinidad y los colegios de humanidades», con el fin de regular este nivel de enseñanza intermedio, precedente de los institutos de segunda enseñanza. En él se contempla la gestión de la paulatina desaparición de las escuelas de latinidad. Los artículos siguientes ofrecen una muestra de gran interés para conocer dos puntos básicos de la enseñanza en esos momentos: la cobertura a los sujetos sin recursos económicos suficientes (artículos 6, 7, 8 y 63) y la disciplina escolar, establecida en función de la competencia directa entre los alumnos y el sistema de premios y castigos (artículo 25), además del cuidado de la moralidad del alumnado (artículos 28 y 32). Estos aspectos habrán de tenerse en cuenta para resaltar las diferencias y similitudes de planteamiento con respecto a la pedagogía vigente desde mediados del siglo XX:

> Artículo 5.º. Donde hubiere fundacion piadosa, el Ayuntamiento podrá obligar al Preceptor á que enseñe gratuitamente en clase de externos á cierto número de niños pobres; pero donde la Escuela de Latinidad sea enteramente de empresa particular, el Ayuntamiento abonará al Preceptor una idemnizacion proporcionada al número de pobres que enseñare.
>
> Artículo 6.º. Esta indemnizacion consistirá en proporcionarle habitación y sala para la

Escuela, ó en una retribucion pecuniaria por cada niño pobre que enseñe de balde, igual á la mitad de la que paguen los contribuyentes. El importe de estas retribuciones se tomará del fondo de Propios con aprobación de la Dirección general.

Artículo 7.º. El número de niños pobres que cada Preceptor de Latinidad estará obligado á enseñar por esta módica retribucion no pasará de doce; pero si él quisiere admitir voluntariamente mayor número, se le tendrá en cuenta este servicio para sus pretensiones y ascensos.

Artículo 8.º. Los Ayuntamientos no costearán la enseñanza del Latin sino á aquellos niños que, siendo pobres de solemnidad, necesiten saberle para ordenarse á título de capellanías de sangre ó beneficios patrimoniales, ó emprender una carrera lucrativa en que se exija aquel estudio; pero en este último caso es necesario que el pretendiente haya dado en la Escuela de primeras letras pruebas de buena conducta, grande aplicación y despejado talento […].

Artículo 23. Cada clase estará dividida en dos secciones ó bandas que se disputen premios semanales, y en ambas se darán los puestos por ascenso según el mérito y la aplicacion de los alumnos.

Artículo 24. Las bandas estarán subdivididas en dos ó mas decurias cuando el número lo permita, siendo decuriones de ellas los mas aventajados de la clase.

Artículo 25. Estos decuriones tomarán la leccion de memoria á los individuos de sus respectivas decurias, cuidarán de que esten en el Aula con silencio y compostura, les repetirán y repasarán las explicaciones del Maestro, y avisarán á este de las faltas que cometieren asi en la parte literaria como en la disciplina; cuidando el Preceptor de que los niños ejerzan esta censura con imparcialidad y rectitud, y oyendo alguna vez los descargos de los acusados para que asi los decuriones se habitúen á proceder con justicia y moderación […].

Artículo 28. En cada Aula habrá una imagen ó estampa de nuestro Señor Jesucristo, de la Virgen Santísima ó de algun Santo, ante la cual arrodillados todos los discípulos antes de comenzar los ejercicios literarios, dirán una devota oración en que imploren la asistencia del Espíritu Santo. Del mismo modo recitarán otra antes de salir de la clase por mañana y tarde.

En el mencionado movimiento de acción-reacción, con Isabel II ya en el trono, se produce, como pieza del intento secularizador, la desamortización eclesiástica de Mendizábal de 1836. Esta medida de secularización económica afectó a las órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza, y al modelo educativo mismo[13].

Siendo Ángel de Saavedra, duque de Rivas, ministro de Gobernación, se aprueba el Plan General de Instrucción Pública por Real Decreto del 4 de agosto. Es consejero, en tal ocasión, Pablo Montesino, pedagogo en la estela de Pestalozzi, a quien menciona en su obra *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media, y la superior o de universidad*[14].

Aprobado y nunca aplicado ya que, al restablecerse la Constitución de 1812 tras el pronunciamiento de La Granja contra la reina regente, las reformas de la enseñanza pasaban de nuevo a ser competencia exclusiva de las Cortes[15]. A pesar de ello, sirvió como modelo para la legislación sobre enseñanza secundaria posterior[16]. El duque de Rivas se extiende, en la exposición del Decreto dirigida a «S. M. La Reina Gobernadora», en aspectos de suma importancia para la comprensión del fenómeno de la instrucción pública y su decadencia, como la libertad de enseñanza, la gratuidad de la misma, su universalización, el papel del Estado y la diferencia entre instrucción y educación. El texto comienza planteando la necesidad de una reforma de la enseñanza que contribuya al «progreso» de la nación:

> Entre los graves perjuicios que las dificultades de la época ocasionan al mejor servicio de V. M., ninguno es mayor ni mas sensible por la trascendencia de sus resultados, que el atraso en que se encuentra la instruccion pública en España. El arreglo de este ramo importantísimo de la administracion, para que guarde armonía con los progresos de la civilización europea, es una necesidad tan generalmente reconocida, que no hay un solo amante de su patria que deje de clamar por él.

El mentado progreso sólo puede ir de la mano de la Ilustración, sin la que no puede haber «libertad» ni nación «civilizada». Como el propio autor reconoce, todo gobierno trata de sentar las bases de un sistema educativo que genere el tipo de ciudadanía apropiada a sus fines e intereses. Un gobierno «representativo» tanto como uno «absoluto». Naturalmente, los objetivos de cada uno serán distintos, pero el afán de producir una determinada ciudadanía no puede dejar de ser común:

> Los progresos políticos están íntimamente relacionados con los progresos de la ilustracion. En vano pretenderemos ser libres si no somos instruidos; y es bien cierto, Señora, que las instituciones políticas fundadas en la razon y los mas sanos principios, no lograrán jamás consolidarse, á no precederles aquella suma de instruccion necesaria para comprender su justicia y conveniencia. Los Gobiernos absolutos, que pretenden ser la única inteligencia de la sociedad, se avienen muy bien con que carezcan de ella los pueblos; mas los Gobiernos representativos, cuyo fin es poner en accion la inteligencia de la sociedad entera, tienen el mayor interés en que aquella sea la mas perfecta posible, porque solo asi logran evitar el escollo de peligrosas teorías y de principios subversivos. Ningun Gobierno, sin embargo, cualquiera que haya sido su forma, ha dejado de conocer la inmensa importancia de la instrucción pública; y por lo mismo todos han procurado apoderarse de ella; mas cada cual con diferente mira.

Se trata, por tanto, de promover un sistema adecuado para el nuevo tipo de ciudadanía que los tiempos exigen y que permita superar los errores del pasado. En la suposición, característica de la mentalidad ilustrada, de que la propagación de las luces producirá por sí misma la disipación de las sombras («peligrosas teorías» y «principios subversivos»), se enfoca una enseñanza dirigida, en principio, a la totalidad de la población. Con ella se podrá superar el pesado fardo del escolasticismo.

Este problema conduce al de la libertad de enseñanza y a las relaciones entre escuela pública y privada. El duque de Rivas, que afirma esforzarse por diseñar un plan educativo basado en «los principios mas liberales que en el dia se conocen», decreta la libertad de enseñanza y, por consiguiente, la necesidad de una enseñanza privada que conviva y compita, para mejorar el estado general de la instrucción, con la enseñanza pública. En la línea marcada por Condorcet (la que, por cierto, acaba siendo derrotada, como vimos), se pretende que los Gobiernos no dispongan del monopolio sobre la educación. Y, si bien no es adecuada una enseñanza entregada por entero al Estado, tampoco cabe eliminar la escuela pública, como Ruiz Zorrilla sugerirá en su momento:

> ¿Cuál es la obligacion del Gobierno en materia de instruccion pública? De antiguo se creyó ser exclusiva atribución suya el dirigir la educacion de la juventud, perteneciendo por lo tanto á la administracion el cuidado de la enseñanza. Adoptado este principio en toda su latitud, me parece peligroso y de consecuencias funestas. Propende en último resultado á esclavizar la

inteligencia […]. El pensamiento es de suyo lo mas libre entre las facultades del hombre; y por lo mismo han tratado tales gobiernos de esclavizarlo de mil modos; y como ningun medio hay mas seguro para conseguirlo que el de apoderarse del orígen de donde emana, es decir, de la educacion, de aqui sus afanes por dirigirla siempre á su arbitrio, á fin de que los hombres saliesen amoldados conforme convenia á sus miras e intereses. Mas si esto puede convenir a los gobiernos opresores, no es de manera alguna lo que exige el bien de la humanidad ni los progresos de la civilización. Para alcanzar estos fines es fuerza que la educación quede emancipada; en una palabra, es fuerza proclamar la libertad de enseñanza.

¿Se seguirá de aquí que debe el Estado abandonarla, dejándola entregada á los esfuerzos particulares, sin cuidar de que existan establecimientos públicos al cargo y bajo la direccion del Gobierno? Otro error seria este tan perjudicial como el primero.

No es dable aplicar á la instruccion pública el principio de que el interes privado basta para fomentar los objetos á que dedica sus esfuerzos […]. Si, pues, el interes particular se apoderase de ella, solo la cultivaria en este último sentido, y la sociedad perderia aquella educacion moral que es su parte mas noble y mas divina, la que esencialmente contribuye á su mayor perfeccion.

De hecho, la escuela privada presenta riesgos que no ofrece la pública, como «charlatanismo» y «ostentación» (puro formalismo sin contenido), los mismos defectos que denunciará en su momento Gil de Zárate, y que hoy día vemos trasplantados a la escuela pública:

Los particulares estan mas inclinados á favorecer, al menos aparentemente, los deseos de los que aprenden, que siempre son aprender mucho y en poco tiempo. De aquí resulta mas charlatanismo que realidad en sus pomposos anuncios y en la ostentacion de los mentidos resultados que consiguen. Asi es cosa probada en los paises donde existen á la par la instrucción pública y privada, que en igual número de estudiantes, aquella produce resultados mas ventajosos que la segunda en la proporcion notable de ciento y ochenta á uno.

De ahí que se postule una mutua dependencia de ambas, ya presente en el Informe Quintana, por necesidad más que por vocación, como hubo ocasión de ver anteriormente:

Preciso es por consiguiente que se hermanen la instruccion pública y la instruccion privada. Ambas se necesitan una á otra; cada cual, entregada á sí sola, seria perjudicial á los fines que se propone la sociedad. La educacion privada impide que la pública se llegue á apoderar de la inteligencia y la esclavice, haciéndola solo servir al triunfo de ciertas ideas ó de intereses privilegiados. La educación pública impide á su vez que la privada haga perder á la ciencia su dignidad y elevado carácter, convirtiéndose en una mera especulación: la obliga á que sea mejor y mas completa de lo que por sí sola seria, asi como suele tambien aprovecharse de muchos métodos expeditivos y sencillos que esta inventa; finalmente, produce la emulacion, que no solo es útil á los estudiantes, sino tambien á los mismos establecimientos que pugnan entonces por superarse unos á otros.

Establecida la necesidad de que convivan escuela pública y privada, al Estado compete la gestión de la primera, y uno de los aspectos más importantes en ese momento era la gratuidad de la enseñanza pública, que se incardina con su universalización. El duque de Rivas, tras indicar los perjuicios derivados de la gratuidad indiscriminada, propone una limitación de la misma a los que no pueden costearla:

En ninguna parte acaso [como en España] se han franqueado con mas largueza los tesoros del saber á sus habitantes; en ninguna ha sido la instruccion pública tan barata. Sin embargo, nuestra ignorancia en las ciencias es harto conocida, y harto atrasada nuestra civilizacion con respecto á la de otros paises que nunca fueron en este punto tan generosos.

Conviene, pues, restringir el principio de la enseñanza gratuita. El bien de la sociedad, el progreso de las mismas ciencias lo reclaman.

El recurso técnico a la limitación de la gratuidad de la enseñanza va vinculado a la universalización de la instrucción. Una enseñanza gratuita y universal no es deseable, pero tampoco es materialmente viable, debido a razones demográficas y financieras:

La obligacion del Gobierno crece: 1.º á medida que la instruccion ha de abarcar mayor número de individuos; y 2.º conforme en estos escasean los medios de adquirirla. Por el contrario, la misma obligación disminuye al paso que siendo menos los que se dedican á determinadas ciencias, conviene dejar su estudio únicamente á los que tienen medios para costearlo.

De modo que la limitación de la gratuidad de la enseñanza implica la limitación de su universalización. Una nación política en construcción[17] precisa técnicos y ciudadanos con un determinado nivel de formación, de ahí que se proyecte un sistema con restricciones económicas (que afectan, precisamente, a quienes disponen de medios) y académicas. Sólo se ha de generalizar la enseñanza primaria:

Sentados estos principios, el Gobierno obrará con tino y previsión dando á la enseñanza primaria el desarrollo mas amplio que sea dable, cuidando de que alcance á todos sin distinción de clase ni fortuna.

No es deber suyo, sin embargo, concederla gratuitamente á los que poseen bastantes facultades para sostener los gastos que acarrea: estos no tienen mas derecho que el de que se les presenten los medios de instruccion; es decir, que se cuide de establecer escuelas donde puedan ir á recibirla; pero hecho una vez esto, la enseñanza gratuita no debe ser mas que para aquellos que se hallan en la imposibilidad de costeársela por sí propios ó que necesitan se les ayude para adquirirla.

La enseñanza primaria es la única que conviene generalizar, procurando, si es posible, no haya un solo individuo en toda la sociedad que no participe de ella; porque no hay ni una situacion, ni una circunstancia en la vida que no la necesite.

Pasando mas allá, todos los demas conocimientos se van haciendo cada vez menos necesarios á la generalidad de los ciudadanos, y circunscribiéndose á ciertas y determinadas clases; y aquí es donde conviene limitar el principio de enseñanza gratuita. La accion del Gobierno se debe solo extender á cuidar de que haya el suficiente número de establecimientos de enseñanza, á formarlos y arreglarlos sobre buenas bases y conforme á los mejores métodos; pero en cuanto á costearlos, esta es obligacion del que recibe el beneficio; pues ya la enseñanza que se da en ellos es de aquellas que solo compete á las clases que gozan de ciertas comodidades, y que por consiguiente no carecen de medios para pagarla.

A todo ello se añaden argumentos de tipo económico, sociológico y consuetudinario característicos de una mentalidad que se dice liberal:

La escasa fortuna de la gran mayoría de sus habitantes [de España], el hábito contraido de no aprender muchas cosas si no las manda enseñar gratuitamente el Gobierno, imponen al

Estado la necesidad de hacer por la instruccion mayores sacrificios de los que comparativamente hacen otras naciones. No seré, pues, yo, Señora, quien proponga el negar la instrucción á las clases poco acomodadas que no pueden pagarla; antes bien, mi intento es dotar las provincias y pueblos con establecimientos públicos que asi estén abiertos al pobre como al rico; y lejos de escasearlos, el plan tiende á multiplicar cuanto posible sea los que son de utilidad general y conocida. Pero creo necesario que la enseñanza, empezando desde la secundaria, cueste ya forzosamente á los que quieran tenerla, estableciéndose al efecto el pago de matrículas, y fijando para ellas cuotas que, sin exceder los límites á que pueden alcanzar facultades muy medianas, pongan sin embargo coto al inconsiderado afan de acudir á las cátedras con grave perjuicio de muchas profesiones industriales, y no gran provecho de otras, si, mas nobles, acaso menos necesarias.

Lo que poco cuesta se aprecia tambien en poco; y con efecto, comun es en España que al empezar los cursos se matriculen infinitos discípulos y que al concluirse aquellos esten las cátedras casi desiertas. Cuando algo haya costado la matrícula, no sucederá lo mismo; pues los padres tendrán ya cuidado de que sus hijos asistan á todas las lecciones, y lo hagan con aprovechamiento para no perder la cantidad, auque corta, que hayan desembolsado; y este pequeño sacrificio será un estímulo para la mayor constancia y aplicacion en los estudios.

El plan diseñado pretende que el sistema de instrucción se ajuste a las necesidades de la nación política en construcción, rompiendo con los vestigios del Antiguo Régimen[18], objetivados singularmente en el estudio del latín, cuya presencia va a variar en función del sesgo de la tendencia dominante, *liberal* o *conservadora* en cada caso. Para ello, es indispensable un sistema meritocrático, selectivo. Tal pretensión es explícita en el texto de referencia:

Fuera de esto, conviene dificultar la entrada en ciertas carreras que se han extendido demasiado entre nosotros con perjuicio de otras mas usuales y necesarias. Tendremos menos teólogos, menos jurisconsultos, menos médicos; pero habrá mas labradores, mas artesanos, que con provecho suyo y de la patria trabajen en dar impulso á cuanto constituye la civilizacion material de las naciones.

Sé muy bien la objeción que puede hacerse á lo que llevo dicho. Se alegará que esto será circunscribir el saber á ciertas y determinadas clases, y creando un privilegio, hacer que la mas humilde y menesterosa no salga nunca de su estado de abatimiento, ni pueda abrirse paso á mas prósperos destinos. ¡No quiera Dios que adoptemos nunca tan fatal sistema! No es mi ánimo establecer una valla insuperable entre los hombres, ni cerrar á nadie las puertas del templo de la fortuna y los honores, cuando hay para alcanzarlos talento y merecimientos. El interes de la sociedad reclama el libre uso de las facultades de todos los individuos; pero tambien exige que nadie salga de su esfera sin presentar las garantías necesarias para estar bien colocado en la nueva esfera donde pretende ingerirse. Es preciso distinguir en los hombres la instruccion de la educación […].

Lo que procura al Estado ciudadanos útiles y honrados, capaces de labrar su prosperidad y gloria, no es el dar á los pobres una educación manca y ella misma pobre; es el destruir del todo ciertas preocupaciones, y hacer que para muchas carreras no sea el nacimiento un obstáculo, ó por lo menos una causa de desprecio y alejamiento. Cuando solo el mérito sea atendido se procurará tenerlo.

El sistema educativo responde, en consecuencia, a las necesidades políticas del Estado en auge:

Extender por todo el suelo español la enseñanza primaria, acercándola hasta á los mas menesterosos; proporcionar á las clases algo acomodadas la instrucción que han menester para

las transacciones comunes de la vida; reducir los estudios superiores y especiales á las necesidades de la Nación, colocándolos en los parages mas á propósito para cada uno, tal es lo que conviene hacer en las presentes circunstancias.

La impronta de Montesino ha de apreciarse en este programa. En sus *Ligeros apuntes,* hace defensa de los beneficios que se derivan de la convivencia entre escuela pública y privada:

> Tal es nuestra opinion, y sin embargo si se nos prueba que en los paises donde el gobierno cuida de estas cosas en las escuelas particulares, la instruccion es mayor, la religion mas respetada y las costumbres mejores, renunciamos desde ahora á las sugestiones de la razon, y dejaremos de creer que la instrucción ámplia y sólida, es el verdadero antídoto contra las malas doctrinas y el correctivo de las malas costumbres; en otro caso insistiremos en que se dejen espeditos los medios de aumentar y propagar la instrucción; y como uno de ellos, el mas poderoso acaso, se deje en libertad al interés individual. Este es el que ha de acreditar las escuelas privadas, y el crédito de estas escitará el celo de las públicas, ó al contrario; y de cualquier modo ha de resultar bien de la rivalidad de unas y otras[19].

También encaja en este cuadro su propuesta de una gratuidad limitada en la enseñanza:

> Es preciso convenir en una máxima generalmente conocida en el dia, aunque quizá estraña para algunos: *la instruccion no debe ser gratuita, si no en el primer grado, ó la elemental para la clase pobre;* y no solo debe darse gratis á esta clase la enseñanza elemental, sino que importa al bienestar de todos que la reciba y aproveche. Toda otra enseñanza debe pagarse por el que la recibe, y aun la primaria por todos los que puedan. Es sabido que la instrucción dispensada gratuita é imprudentemente, como toda otra limosna indiscreta, produce mayores males que bienes, y la esperiencia confirma diariamente que lo que nada cuesta no se aprecia, sea de la especia que fuere[20].

El plan es sustituido por un Arreglo Provisional de la Segunda Enseñanza (Real Orden del 29 de octubre) basado en el plan de 1825 y que estaría vigente hasta 1845[21].

Tras ser promulgada por los progresistas la Constitución el 18 de junio de 1837 y reformada en 1845 por los moderados, las Cortes Constituyentes decretan la supresión del diezmo, que constituía la fuente de financiación de las universidades[22]. Ello obliga a una reestructuración de las partidas presupuestarias.

Con ese fin, el marqués de Someruelos remite al Congreso de los Diputados el 29 mayo de 1838 el «Proyecto de ley sobre la Instrucción secundaria y superior». Con dicho proyecto, se pretende un replanteamiento de las bases del sistema educativo vigente en ese momento. Se establece que las universidades se financien con los derechos de matrícula y académicos, y con cantidades otorgadas por los presupuestos generales del Estado, y desaparecen los privilegios jurisdiccionales. En general, se va implantando paulatinamente la centralización promovida por la política educativa liberal. De la universidad del Antiguo Régimen, dotada de autonomía económica y organizativa, se va pasando a una universidad de corte liberal, centralizada, uniforme, jerarquizada, financiada y controlada por el Estado

con un profesorado funcionario, como rama de la Administración pública.

Esta propuesta legislativa se completa con la Ley de Instrucción Primaria del 21 de julio de 1838, según el Proyecto de 29 de mayo. Es el primer texto legislativo en materia de educación que tuvo cierta vigencia (hasta la Ley Moyano de 1857) y aplicación. Asume las líneas generales del Plan Rivas. Gil de Zárate critica que esta ley saliera amputada de su paso por la comisión del Congreso, que suprimió dos artículos, a su juicio, de gran importancia: la obligatoriedad de la enseñanza y la inclusión en el presupuesto del Estado de una partida para Instrucción primaria.

El 26 de noviembre de 1838 es publicado el Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental. Este reglamento, redactado probablemente por Pablo Montesino[23], que supone la aplicación de la Ley, legisla de manera pormenorizada sobre detalles puntuales del trabajo diario en el aula. Así, la presencia de la imagen de Jesucristo:

> Artículo 4.º. En la sala ó pieza de la escuela y á la vista de los niños habrá una imagen de Jesucristo Señor nuestro;

la colocación de la mesa del profesor:

> Artículo 5.º. La mesa del maestro estará colocada al frente de los discípulos, y de manera que pueda ver todas las clases y cuanto pase en la escuela;

las características de los pupitres de los alumnos:

> Artículo 6.º. Convendrá que las mesas de escribir sean largas y estrechas, de 16 á 18 pulgadas de anchura, con la conveniente inclinacion para que puedan trabajar los niños sin incomodidad, evitando en cuanto pueda ser el servirse de mesas anchas en que se coloquen niños a ambos lados, por la mayor dificultad de vigilarlos;

los métodos pedagógicos[24] adecuados para aplicar en el aula:

> Artículo 7.º. El maestro colocará en las paredes de la sala carteles donde estén escritos en letras grandes los principales deberes de los niños en la escuela. Igualmente se pondrán en parte conveniente de la pared cartelones ó tableros, cuya superficie presente lecciones impresas ó manuscritas, con el abecedario, tablas de multiplicacion, pesos y medidas.

Y, por supuesto, todo lo relativo a las buenas costumbres, aseo personal, religión, etcétera.

En particular, con respecto a la formación religiosa, se establece como prioritaria, dado su carácter moralizante, en esta etapa de la enseñanza[25].

Cabe destacar, además, el artículo 49, por reflejar, moderadamente aún, el tipo de labor que se exige al maestro, de acuerdo con la implantación paulatina, y transversal a los más variados sistemas educativos, de la afectividad en la relación con el alumno:

> Los maestros procurarán muy particularmente merecer y obtener, por cuantos medios les dicte su prudencia, el respeto afectuoso de los discípulos, tan distante de temor servil, como de sobrada confianza.

El ya mencionado Pablo Montesino funda la primera escuela de párvulos y la denomina Virio, en honor del diplomático Juan Bautista Virio.

Además, gracias a su labor, el 8 de marzo de 1839 se inauguraba en Madrid la Escuela Normal-Seminario Central de Maestros en el antiguo convento desamortizado de religiosas franciscanas de Santa Clara. El propio Pablo Montesino es su primer director y, al mismo tiempo, profesor de *Principios generales de educación moral, intelectual y física y Método de enseñanza,* y cuenta con el respaldo de Gil de Zárate. Es considerada la primera Escuela Normal de España. En lo pedagógico, se proponía popularizar en España el método mutuo lancasteriano, que, como vimos, entró en España en 1818. Constituida por los artículos 11 y 12 del «Plan de Instrucción Primaria» planteado provisionalmente por la Ley del 21 de julio de 1838 que firma el marqués de Someruelos, se regía por el «Reglamento interino de la Escuela Normal de Instrucción Pública» de 1837, que rigió el funcionamiento de las escuelas normales hasta la aprobación de un nuevo Reglamento en 1942.

Por Decreto del 8 de junio de 1843, se concede la condición de Facultad mayor a la Facultad de Filosofía al crearse la «Facultad Completa de Filosofía», en Madrid. Uno de los objetivos de esta reforma era fomentar el estudio de las ciencias físico-matemáticas y naturales, cuyas asignaturas tenían mayor peso que las estrictamente filosóficas en el plan de estudios, con vistas a dar impulso al proceso industrial y fabril que el país precisaba para incorporarse al sistema de desarrollo económico vigente. El inspirador de esta reforma fue Pedro Gómez de la Serna, ministro de la Gobernación en el último gabinete de Espartero[26].

GIL DE ZÁRATE Y EL PAPEL MODERNIZADOR DE LOS INSTITUTOS

El 17 de septiembre de 1845 se publica el Plan General de Estudios redactado por Antonio Gil de Zárate (jefe de la Sección de Instrucción Pública del Ministerio de la Gobernación) a petición de Pedro José Pidal (ministro de Gobernación)[27], y con la colaboración de dos oficiales de dicha Sección, el escritor José de la Revilla[28] y Pedro Joaquín Guillén, profesor de la Universidad de Zaragoza:

> En lo antiguo fijaba casi exclusivamente la atención el estudio del latín, que con algunos conocimientos de filosofía escolástica venía a constituir nuestra segunda enseñanza. Echáronse luego de menos las ciencias exactas y naturales, cuyo abandono ha sido tan funesto a la industria española; y después de varios ensayos hechos con no muy feliz éxito, cayose en el extremo contrario, abandonándose casi del todo el estudio de las humanidades y pretendiendo convertir a los niños puramente en físicos y matemáticos. ¿Qué ha resultado de aquí? Sin conseguirse lo último, se han perdido los estudios clásicos y nuestra literatura actual se resiente, por desgracia, de tan fatal abandono (Exposición).

> Conocimientos hay que son necesarios a la generalidad de los hombres independientemente de la carrera que sigan, y otros que sólo se aplican a ciertas y determinadas profesiones. Empeñarse en que todos, sin distinción, adquieran estos últimos es perder tiempo y estudios *(ibid.).*

Respecto a la importancia de la etapa secundaria, cabe citar el siguiente pasaje del propio Gil de Zárate y, en general, la sección tercera del segundo tomo de su obra *De la Instrucción Pública en España.* Conviene tener en cuenta que las familias aún conservaban la inercial tendencia a enviar a sus hijos a los seminarios en lugar de a los institutos. Esta tendencia fue remitiendo y los institutos fueron adquiriendo mayor peso cada vez. Según datos del propio Gil de Zárate, en 1852 el número de alumnos matriculados en institutos triplicaba el de los matriculados en seminarios:

> Generalmente, hasta estos últimos tiempos, se ha considerado la segunda enseñanza como una mera preparacion para ciertas y determinadas carreras. Este punto de vista es mezquino y falso. Si ha de corresponder á los grandes fines que acabo de mencionar, necesita organizarse con sujecion á condiciones más anchas y liberales, que la hagan digna del elevado papel que tiene que representar en el mundo civilizado […]. En suma, la segunda enseñanza se dirije, más bien que á instruir, á educar, fortaleciendo el cuerpo, el alma y el entendimiento[29].

De hecho, para Gil de Zárate, esta etapa constituye la base misma de la sociedad en su conjunto y el resorte capaz de propagar las luces de la Ilustración no ya a unas elites, sino al conjunto del cuerpo social, siguiendo la tendencia a «democratizar» la enseñanza que ya vimos asomar en Jovellanos:

> Todos los demas estudios se limitan á formar especialidades útiles para diversos objetos y necesidades; pero la instruccion secundaria ejerce su influjo en toda la sociedad, siendo, por decirlo así, la sangre que corre por sus venas para darle vida y energía, la sávia que hace crecer y fructificar el árbol de la civilizacion. Esta no se reconoce en un pueblo porque haya en él algunos grandes teólogos y diestros jurisconsultos; se gradua por la masa de luces que ha penetrado en la nacion y alcanza á mayor número de indivíduos. Por eso, la segunda enseñanza es objeto de particular esmero en los gobiernos ilustrados, y de saña para los opresores. Por eso tambien muestra el clero tal interés en apoderarse de ella; porque con ella sabe que tiene en sus manos el regulador de las ideas y de las aspiraciones del pueblo[30].

Aun manteniendo la base de una educación moral y religiosa, Gil de Zárate pretende estar asumiendo el reto de secularizar la enseñanza[31], en el sentido de excluir al clero de la función docente, si bien este proceso comienza antes, con las desamortizaciones principalmente:

> La secularización de la enseñanza debió ser, pues, una de las bases esenciales del plan de estudios de 1845. No hacerlo así hubiera sido faltar a lo que prescribia el espíritu de la época[32].

> La enseñanza de la juventud no es una mercancía que puede dejarse entregada a la codicia de los especuladores, ni debe equipararse a las demás industrias en que domina sólo el interés privado. Hay en la educación un interés social, de que es guarda el Gobierno, obligado a velar por él cuando puede ser gravemente comprometido *(ibid.).*

> Art. 57. Cada provincia tendrá un Instituto colocado en la capital; aunque mediando razones especiales, podrá establecerse en otro pueblo de la misma provincia.

Gil de Zárate enumera las mejoras materiales obtenidas durante su cargo al frente de la Instrucción Pública en el capítulo XII («Establecimientos creados:

Mejoras materiales») de su obra *De la Instrucción Pública en España,* tomo I[33].

Así, la enseñanza media y la institución que la encarna, los institutos, desempeñan un papel esencial en el intento por proceder a la modernización del Estado, posibilitando la formación técnica, industrial y económica que las condiciones sociales del momento exigen:

> Para poder abordar con una calidad mínima esos nuevos rumbos hacía falta contar con futuros cuadros medios de la sociedad, aquellas personas capaces de organizar y dirigir las industrias, de promover el comercio internacional, de organizar y dirigir las nuevas instancias políticas, de convertirse en buenos expertos en las distintas profesiones, de participar con éxito en los nuevos modelos de la economía, de extender la cultura a capas más amplias de la sociedad, de asegurar el triunfo de la burguesía, en una palabra, de liderar y de sostener la nueva sociedad en el poder, la del liberalismo. Y se encontró la principal solución al problema desarrollando nada menos que un nuevo nivel de enseñanza, el de la enseñanza media, o secundaria, o intermedia. Enseñanza para la que se buscó un tipo nuevo de establecimiento, que en España fue denominado *instituto.* Su éxito fue tal que antes de mediados del siglo XIX ya funcionaban más de medio centenar[34].

Gil de Zárate y Pablo Montesino pasan por ser dos intelectuales clave en la construcción del sistema educativo español «liberal»[35].

Las críticas que el Plan recibe proceden de círculos católicos. Un ejemplo de relieve lo constituye el análisis del mismo, moderadamente crítico, que Jaime Balmes ofrece en su periódico *El Pensamiento de la Nación.* El tema en que focaliza el dictamen es el de la centralización de la enseñanza universitaria, a la que el catolicismo se opone, como se ha ido viendo, en defensa de la libertad de enseñanza y de la preservación de espacios sustraídos a la acción del Estado. Este asunto aparecerá recurrentemente y se recrudecerá en el siglo XX:

> El sistema de centralizacion no es nuevo entre nosotros; el plan del año 24 era tambien muy centralizador; y este antecedente escuda un tanto al Sr. Pidal. Sin hacernos ilusiones sobre la situación de España, y la diferencia que nos separa de la Bélgica y de la Inglaterra, para que reclamemos un sistema de completa libertad en la enseñanza, no podemos menos de manifestar que en el porvenir, quizás no muy remoto, prevemos para la España la cuestión del monopolio universitario. No descubrimos en el plan del Sr. Pidal miras hostiles á la religion; decimos esto con la mayor sinceridad; no obstante, bueno será que nos hallemos prevenidos para lo que pueda suceder […]. La centralizacion universitaria ofrecerá en España la estrañeza de un cuerpo muy grande con cabeza de enano […]. El nombramiento de rectores, reservado esclusivamente al gobierno, y la intervencion de los gefes políticos, que puede estenderse mucho segun lo prevenido en el artículo 137, esclaviza las universidades y demas establecimientos de enseñanza de un modo desconocido hasta ahora, llevando la centralizacion á un punto innecesario para el buen órden y adelanto de la instruccion pública[36].

En el artículo siguiente, Balmes añade el asunto del estudio del latín e insiste en el «monopolio universitario» y en las consecuentes relaciones entre Iglesia y Estado:

> ¿Qué resulta de las consideraciones que preceden? Una cosa bien triste; y es que asoma en España el monopolio universitario, la funesta lucha entre la Iglesia y el estado[37].

El 22 de octubre de 1845 se aprueba el Reglamento del Plan General de Estudios. Un Real Decreto fija las normas de aplicación del plan de estudios a los colegios particulares de segunda enseñanza. Este plan es la pieza legislativa dirigida al sector social de clase media, que consagra la creación de los institutos.

En la línea de estas medidas, la Dirección General de Estudios pasa a denominarse en 1846 Dirección General de Instrucción Pública, antecedente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900), y queda integrada en el Ministerio de Fomento.

Las bases de la enseñanza media («Segunda enseñanza») se establecen con el Plan de Estudios por Real Decreto del 8 de julio de 1847, siendo ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Nicomedes Pastor Díaz, con el fin de aplicar «las observaciones hechas por la comisión nombrada para revisar el plan de 17 de septiembre de 1845; y deseando fijar definitivamente las bases de la instruccion pública en España». Se procedió a la separación definitiva de la segunda enseñanza y la Facultad de Filosofía. Se establecen, por tanto, cinco años para la segunda enseñanza (artículo 2.º), el título de Bachiller en Filosofía para el que haya cursado esos cinco años y supere el examen de grado de la Facultad de Filosofía (artículo 6.º), tres años posteriores a este título para la licenciatura, en letras para la sección de literatura o de ciencias filosóficas de esta facultad, en ciencias para la sección de ciencias físico-matemáticas o de ciencias naturales, de la misma facultad (artículo 7.º). Respecto al acceso a las otras facultades (Teología, Jurisprudencia, Medicina y Farmacia), se exige el graduado de Bachiller en Filosofía y la licenciatura supone siete años de estudios, previa obtención del grado de Bachiller en la facultad correspondiente (artículos 8.º a 20.º).

La centralización educativa sólo puede materializarse por medio de la regulación en aspectos concretos de la vida escolar como el contenido de las lecturas y los manuales de texto y de los planes de estudios. Por eso, con la pretensión de «uniformar la enseñanza en todos los establecimientos del Reino», se aprueba el 11 de agosto de 1849 un Real Decreto por el cual se legisla sobre los libros de texto, atendiendo preferentemente a «la uniformidad en la doctrina» sobre la «libertad de concurrencia, que las obras sean muchas y varias y que no se imponga traba alguna a su composición», bien entendido que un libro de texto ha de servir «para propagar la ciencia, no para hacerla progresar».

Por medio del Plan de Estudios aprobado por Real Decreto del 14 de agosto siendo ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Bravo Murillo, se establece, de manera pormenorizada, el orden y distribución de las asignaturas de la segunda enseñanza, en función de la experiencia obtenida tras la aplicación del Plan de 1847 sobre las materias que, por su dificultad, exigen mayor tiempo de dedicación y teniendo en cuenta la necesidad de «conciliar la mayor asistencia de los alumnos á cátedras con la menor permanencia de los mismos dentro del establecimiento; porque si anteriormente era un mal que los cursantes invirtiesen mayor suma de tiempo que la necesaria para asistir á las aulas con los descansos convenientes, no será menos grave y trascendental el proporcionar á los

desaplicados un pretexto para eludir la sujecion de la disciplina doméstica, y entregarse lastimosamente á la disipacion y á la holganza». La preocupación por el papel de las familias en la educación de los jóvenes se hace presente en la legislación educativa, que adopta, en este caso, medidas encaminadas a facilitar la labor a los padres:

> Por la nueva combinacion los padres ó encargados de la educacion de los alumnos pueden vigilarlos cuidadosamente, puesto que sabrán con toda exactitud el tiempo que aquellos han de invertir en el estudio público, asi como podrán deducir el que les quede disponible para el estudio privado.

Por la necesidad de potenciar las ciencias físico-matemáticas, directamente vinculadas al desarrollo industrial de la nación, con el Plan de Estudios del 28 de agosto de 1850, siendo ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Seijas Lozano, se suprime la sección de ciencias filosóficas si bien sigue, en general, la línea del plan de 1845:

> Circunstancias que no es necesario recordar, habian reducido nuestras escuelas á tan estrechos límites, que los conocimientos, en otros tiempos con tanta gloria adquiridos, habian decaido visiblemente; y los que la moderna civilizacion impulsa en el mundo científico, apenas eran cultivados, ó lo eran privadamente, sin elementos y medios, y muchas veces arrostrando riesgos y persecuciones […]. La segunda enseñanza que prepara al hombre para entrar en el mundo, no ya instruido, sino con los elementos indispensables para conocer lo que somos, y lo que nos debemos unos á otros, la utilidad que pueden prestarnos los objetos exteriores, y cuanto constituye la cultura de todo aquel que pertenece á una sociedad civilizada, esta enseñanza, repito, estaba abandonada enteramente. De la instruccion primaria se pasaba á la superior sin mas preparacion que el ligero y mal dirigido estudio del latin, indispensable para comprender el texto de algunas asignaturas (Preámbulo).

Estos textos resultan clarificadores acerca del proyecto en marcha de construcción nacional por medio del sistema educativo. Este proyecto necesita el control y diseño de la enseñanza secundaria, superflua en el antiguo modelo socioeconómico, que no requería más que una enseñanza elemental (primaria) en la que los sujetos aprendieran los rudimentos de lectura, escritura y cálculo, y la enseñanza superior para la formación de las elites. Paulatinamente, el Estado necesita la incorporación de capas de la población cada vez más numerosas a la fase escolar preuniversitaria para satisfacer las exigencias económicas y tecnológicas que el proceso de industrialización y modernización del país exige. El creciente peso de la segunda enseñanza en el sistema educativo español responde, en consecuencia, a su grado de desarrollo socioeconómico.

> A las ciencias físico-matemáticas y a las naturales era conveniente darles mayor extensión, tanto para que abarcase su enseñanza todo lo que estos importantes ramos del saber contienen de interesante, cuanto porque de ellas en gran manera depende el porvenir de nuestra industria, harto necesitada de los auxilios de la ciencia. Además es indispensable ir formando profesores de ciertos ramos que son la base de toda enseñanza industrial, de la que con afán se ocupa el Gobierno *(ibid.)*.

La industrialización precisa mano de obra cualificada que la haga posible cada

vez a mayor escala, lo que no sería viable sin esa especialización técnica regulada por el sistema de enseñanza pública. Para ello, la segunda enseñanza se revela como la institución clave.

La instrucción primaria se rige por la ley provisional del 21 de julio de 1838. La segunda enseñanza da comienzo a los diez años y tiene una duración de cinco cursos. Los dos primeros años pueden cursarse en régimen de enseñanza doméstica. Se incluye el estudio de Religión y Moral y del Latín y el Griego. El estudio de lenguas vivas no es obligatorio.

Siguiendo el modelo francés, se fundó la Escuela Normal de Filosofía para la formación de profesores y la profesionalización de la segunda enseñanza. Para la dirección de este centro, Gil de Zárate nombró a Fernando de Castro. Fue suprimida dos años después.

Sin embargo, el proceso securalizador se frena con la firma del Concordato del 16 de marzo de 1851, que supone una vuelta a la sacralización de la enseñanza, en un intento por conciliar el liberalismo moderado con las pretensiones de la Iglesia. Los artículos 1 y 2 son los más relevantes desde el punto de vista de la enseñanza:

> Artículo 1.º. La Religión Católica, Apostólica, Romana, que, con exclusión de cualquier otro culto, continúa siendo la única de la nación española, se conservará siempre en los dominios de S.M. Católica, con todos los derechos y prerrogativas de que debe gozar según la Ley de Dios y lo dispuesto por los sagrados Cánones.
>
> Artículo 2.º. En su consecuencia, la instrucción en las Universidades, colegios, seminarios y escuelas públicas o privadas de cualquier clase será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica; y a este fin, no se pondrá impedimento alguno a los Obispos y demás prelados diocesanos encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina de la fe y de las costumbres y sobre la educación religiosa de la juventud en el ejercicio de este cargo, aun en las escuelas públicas.

El 20 de octubre de dicho año el Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas pasa a denominarse de Fomento, y los asuntos relativos a la Instrucción Pública pasan al de Gracia y Justicia, medida que parece del agrado de los llamados *neocatólicos.* Gil de Zárate deja de dirigir la Instrucción Pública.

LA REACCIÓN ESCOLÁSTICA Y LA RESPUESTA PROGRESISTA

El Real Decreto del 21 de mayo de 1852, por el que se suprimen las facultades de Teología en las universidades, viene a reforzar esta recuperación del peso eclesiástico. En adelante, los grados de Teología y Cánones se obtienen sólo en los seminarios. Además, se elimina la asignatura de Religión y Moral que se impartía en la segunda enseñanza. En su lugar se restablece el curso de Filosofía Moral. La razón de estas medidas parece ser la desconfianza por parte del Episcopado respecto de los encargados de impartir esas asignaturas. De ahí que se trate de una medida respaldada por la Iglesia, en contra de lo que pudiera parecer a primera vista. De hecho, Menéndez Pelayo estima que la supresión de la Teología en las Universidades es una de las ventajas más positivas para la Iglesia en ese

Concordato, teniendo en cuenta que había perdido su influencia en ellas:

> Las ventajas más positivas que la Iglesia sacó de aquel convenio fueron el reconocimiento pleno de su derecho de adquirir, la devolución de los bienes no enajenados, que habían de convertirse inmediatamente en títulos intransferibles del 3 por 100; la seguridad legal del modo y forma en que había de hacerse el pago de las dotaciones de culto y clero, la extinción de todas las jurisdicciones privilegiadas y exentas y, finalmente, la supresión de la teología universitaria, que los progresistas restablecieron *ab irato* en 1854, y que los mismos progresistas, con otro golpe no menos *ab irato,* volvieron a suprimir en 1868, con las mismas razones o sinrazones para lo uno que para lo otro; ejemplo notable de la lógica y consecuencia con que suelen proceder los reformadores[38].

Según esto, no resultaría de extrañar el hecho de que fueron los progresistas quienes en 1854 la restablecieran[39].

Gracias a la Reforma del Plan de Estudios, aprobada por Real Decreto del 10 de septiembre siendo ministro de Gracia y Justicia Ventura González Romero, firmante del Concordato de 1851, la segunda enseñanza volvía a ser considerada como etapa preparatoria para los estudios superiores.

La medida parece responder a un intento por impedir el riesgo de cierta banalización del saber en la segunda enseñanza, por su excesiva generalidad; banalización que, como veremos, la enseñanza pública de finales del siglo XX consumará. Además, se incentiva la enseñanza del latín al aumentar su tiempo de estudio, ya que «las obras científicas y literarias mas estimadas en todas las facultades están escritas en idioma latino, y que por esta razon y porque el estudio de esa lengua perfecciona la nuestra y aumenta nuestros medios analíticos, es imposible aprender profundamente varias asignaturas sin el conocimiento sólido de ella». La segunda enseñanza queda dividida en dos periodos. En el segundo se imparten «elementos de filosofía» en tres años. Su duración es mayor pero menor la cantidad de asignaturas, por lo que se suprime el año preparatorio.

La influencia progresista vuelve a imponerse con medidas como el Real Decreto del 17 de junio de 1855 por el que la Instrucción Pública pasa de ser competencia del Ministerio de Gracia y Justicia a depender del Ministerio de Fomento, medida grata a los liberales.

Con respecto al proceso de secularización, hay que mencionar el Real Decreto del 29 de septiembre de 1855, siendo ministro de Gracia y Justicia Manuel de la Fuente Andrés, por el que se desposee a los seminarios del derecho a otorgar grados académicos de segunda enseñanza. Además, se establece que queden bajo la potestad de la Corona:

> El Gobierno desea que los Seminarios sean planteles de buenos párrocos; quiere para esto que queden limitados á lo que deben ser; que se segregue de ellos todo lo que no es peculiar á su instituto; que la potestad temporal tenga la inspeccion necesaria, la que ha ejercido siempre, la que sin mengua de la soberania no puede dejar de ejercer (Exposición).

Esta medida queda revocada al año siguiente, por Real Decreto del 24 de octubre, firmado por Seijas Lozano, ministro de Gracia y Justicia.

La gratuidad de la enseñanza primaria, postulado que forma parte del espíritu

reformista, queda recogido en el Proyecto de Alonso Martínez (*Proyecto de Ley de Instrucción Pública* presentado por el ministro de Fomento el 22 de diciembre de 1855):

> La enseñanza primaria, que tantos progresos ha hecho desde la ley de 1838, debe ser extensiva a todos, porque todos la necesitan; deber del Estado es proveer a esta necesidad social y procurar que no haya un solo español que carezca de ella. Es menester, por tanto, extenderla a todas las localidades, aproximarla a todas las personas y facilitarla a todos que gratuitamente puedan recibirla[40].

Así como la correlativa obligatoriedad de la enseñanza (aún no de la escolarización, pues cabía la educación en el hogar bajo determinados criterios[41]):

> La primera enseñanza es obligatoria para todos los españoles. Los padres y tutores enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de los seis años, hasta la de nueve… Los que no cumplieran este deber esencial, habiendo escuela en el pueblo o a distancia tal que puedan los niños concurrir comodamente, serán amonestados y compelidos por la autoridad y castigados en su caso con arreglo a las disposiciones del Código Penal[42].

Sin embargo, Gil de Zárate indica que, en la ley de 1838, ya se contemplaba el principio de la obligatoriedad, pero fue suprimido por la comisión del Congreso. El título de «Bachiller en Filosofía» tomaba la denominación de «aprobado en segunda enseñanza». La Ley Moyano optará por la antigua denominación de «Bachiller en Artes», que perdurará hasta 1870.

LA LEY MOYANO

Por primera vez se separan las facultades de Ciencias y Letras, división recogida después por la Ley Moyano[43] (Ley de Instrucción Pública, sancionada por S. M. el 9 de septiembre de 1857). Se trata de la ley educativa más duradera en España. En ella la primera enseñanza es obligatoria de los seis a los nueve años, y su gratuidad es selectiva:

> Artículo 1.º, base 6.ª La enseñanza pública primera será gratuita para los que no puedan pagarla, y obligatoria para todos, en la forma que se determine.

La segunda enseñanza, por su parte, tiene una duración de seis años:

> Artículo 13. Los estudios generales de segunda enseñanza se harán en dos períodos: el primero durará dos años, y el segundo cuatro […].
>
> Artículo 17. Para principiar los estudios generales de la segunda enseñanza se necesita haber cumplido nueve años de edad y ser aprobado en un examen general de las materias que abraza la primera enseñanza elemental completa […].
>
> Artículo 20. Para pasar al segundo período de la segunda enseñanza se requiere haber sido aprobado en un examen general de las materias que contiene el primero […].
>
> Artículo 23. Terminados los estudios generales de segunda enseñanza, y probados los seis cursos, podrán los alumnos ser admitidos al examen del grado de Bachiller en Artes.

El título de Bachiller en Artes era necesario para el acceso a las facultades (artículo 26).

El artículo 170 abordaba la inmovilidad del profesorado. Su falta de concreción fue usada en los expedientes disciplinarios a los profesores krausistas en 1865-1868 y 1875:

> Ningún Profesor podrá ser separado sino en virtud de sentencia judicial que le inhabilite para ejercer su cargo, o de expediente gubernativo, formado con audiencia del interesado y consulta del Real Consejo de Instrucción pública, en el cual se declare que no cumple con los deberes de su cargo, que infunde en sus discípulos doctrinas perniciosas, o que es indigno por su conducta moral de pertenecer al Profesorado.

Lo más relevante de la Ley Moyano es, seguramente, su propio carácter de ley, que le otorgaba una estabilidad a salvo de los cambios sucesivos de gobierno, a diferencia de los distintos planes aprobados por decreto, a expensas siempre del Ejecutivo de turno. Además, se organizó un sistema de oposiciones para catedrático de instituto y el currículo de bachillerato permaneció estable hasta 1870. El punto que mayores discusiones generó en las Cortes fue el derecho de inspección otorgado por el Concordato de 1851 a la Iglesia y al que no se hacía mención en el proyecto de ley presentado al Congreso, y su papel censor sobre los libros de texto. Por las presiones recibidas, fue recogido en el preámbulo pero no en las bases. En el articulado definitivo de la ley, se regulaba el derecho de inspección eclesiástica[44].

En la línea marcada por la Ley Moyano, y aun por disposiciones anteriores, pero explícitamente consignado en este caso, se pretende edificar un modelo educativo que propicie el impulso y la consolidación de la clase media, elemento indispensable en la construcción de una nación política moderna, por medio del reforzamiento de la segunda enseñanza en la figura de los institutos (aspecto en el que Gil de Zárate, tal como se ha podido comprobar, puso significativo énfasis). Con ese propósito se aprueba un Programa General de Estudios de Segunda Enseñanza, por Real Decreto del 26 de agosto de 1858, siendo ministro de Fomento Rafael de Bustos y Castilla, marqués de Corvera. Se reduce la segunda enseñanza a un único ciclo de cinco años de duración mínima.

Para acceder a la segunda enseñanza, se exige haber cumplido nueve años de edad y superar un examen general de las materias de la primera enseñanza (artículo 1.º).

Sin embargo, a pesar de legislar sobre las materias que han de impartirse en la etapa, se reconoce el derecho paterno a dirigir la instrucción de los hijos. De ahí, la flexibilidad en los estudios[45].

El papel reservado a la familia en los procesos de enseñanza revela que el sistema educativo ofrecido en estos documentos se ciñe a una formación no integral ni totalitaria, en el sentido desarrollado en las presentes páginas. Es un sistema que garantiza unas holguras y una flexibilidad presentes también, con las restricciones y condiciones que recoge el articulado[46], en lo relativo a la enseñanza doméstica.

Trazas de la neopedagogía pueden detectarse en tópicos que aún no han cristalizado en formas retóricas consagradas, como el de «atención a la diversidad» en el caso que se expone a continuación, pero que ya van filtrándose en la legislación. Así, el Real Decreto del 22 de mayo de 1859 por el que se aprueba un reglamento de segunda enseñanza siendo ministro de Fomento Rafael de Bustos y Castilla, marqués de Corvera, contiene, en el capítulo II del título III, dedicado al orden de las clases y método de enseñanza, un tibio antecedente del psicologismo posmoderno:

> Artículo 108: Los profesores cuidarán muy particularmente de acomodar su enseñanza á la capacidad de los alumnos no remontándose á teorías superiores á su alcance, y procurando que alternen la explicacion y al conferencia á fin de mantener viva su atencion.
>
> Procurarán tambien excitar la emulacion con certámenes que pongan á prueba el aprovechamiento de sus discípulos.

No estará de más precisar que, en el caso que nos ocupa, y a diferencia de la pedagogía posmoderna, este afán por «acomodar» la enseñanza a la capacidad de los alumnos se restringe al ámbito académico, sin invadir el campo de lo afectivo.

En el artículo 143, dentro del capítulo III dedicado a las obligaciones de los alumnos, se especifica que la autoridad escolar alcanza a los alumnos incluso fuera del establecimiento de enseñanza:

> Desde el dia en que el alumno se inscriba en la matrícula queda sujeto á la Autoridad escolástica dentro y fuera del establecimiento.

La tendencia apuntada aquí, en un contexto específico de construcción de ciudadanía por medio de un sistema de enseñanza en ciernes, se consolidará más adelante, en pleno siglo XX, en un contexto muy diferente. Esta tendencia marca el cauce, la dirección de la enseñanza: la escuela, en su movimiento de expansión hacia la masificación, va a ir penetrando paulatinamente en todos los aspectos de la vida de los estudiantes.

Pero esa tendencia no cala hasta el punto de abolir toda selección técnica. Por ello, con el Real Decreto para la modificación del plan de estudios de segunda enseñanza, del 21 de agosto de 1861, según lo dispuesto en el artículo 74 de la Ley Moyano, la edad de acceso a la segunda enseñanza pasa de nueve a diez años y se exige superar un examen general de las asignaturas de la primera enseñanza elemental (artículo 1.º).

Los alumnos que hayan finalizado el quinto año habiendo superado las asignaturas que el decreto establece en su artículo 2.º, además de un curso de lengua francesa, podrán aspirar al grado de Bachiller en Artes. Este decreto contempla también la enseñanza doméstica según lo prescrito por el artículo 157 de la Ley Moyano, imponiendo ciertas condiciones (artículos 4.º, 6.º, 7.º y 8.º).

Atendiendo a la necesidad de hacer realidad lo recogido en esta legislación, se aprueba la Real Orden del 22 de agosto dictando disposiciones para el cumplimiento del Real Decreto sobre la reforma del plan de estudios de segunda enseñanza. El mayor interés de esta orden estriba en las líneas metodológicas que

marca con respecto a la aplicación de la reforma de los estudios del 21 de agosto de 1861 sobre la ley de 1857.

Así, se establecen criterios bastante pormenorizados sobre el examen general:

> Habrá de cuidarse primeramente que los exámenes de ingreso justifiquen el paso del alumno de la primera a la segunda enseñanza.
>
> Sin exagerar un rigor impertinente con examinandos de tierna edad, ha de procurarse que el examen sea bastante detenido, general de todas las materias de la enseñanza primaria, y el fallo tan justo como lo han sido siempre los de los Tribunales, que en esta parte ejercen la plenitud de la autoridad académica *(ibid.);*

para la elección de libros de texto:

> La índole elemental de toda la segunda enseñanza, así como la edad en que se recibe, obligan a especial cuidado en la extensión que se haya de dar a las asignaturas, y en la claridad y sencillez de los libros y programas […].
>
> Los libros voluminosos producen tales daños que solo por su desproporcionada extensión deben desterrarse de esta enseñanza, puesto que en vez de alentar con agrado la tierna afición e inteligencia, la cansan, abruman y esterilizan.
>
> Si a pesar de esto hubiese que usarlos, a falta de otros, el Profesor separará cuidadosamente lo elemental y fácil de lo difuso y redundante.
>
> Perfectamente ajustado al libro ha de ser el programa, sin temas ni preguntas que aquel no resuelva, y tal que satisfaga a estas dos principales condiciones: la de definir y prefijar la materia, dividiéndola en el número de lecciones correspondiente al tiempo que en su enseñanza ha de invertirse, y la de guardar con los de otras asignaturas sucesivas o análogas la debida relación, que evite diferencia de método, intrusiones y duplicaciones *(ibid.);*

sobre el método didáctico que ha de seguirse en el aula con los estudiantes:

> La más general y útil consiste en que den lección y repaso diariamente el mayor número de alumnos que sea posible, y en que se mantenga despierta su atención, tan difícil de fijar en los primeros años de la vida, con breves explicaciones de las cosas y conceptos que las requieran, y obligándoles a repetición, práctica, demostraciones y ejercicios constantes.
>
> Los largos discursos y aun las explicaciones prolongadas, por grande que sea su mérito y su método, son por lo regular superiores a la atención que permiten los pocos años y la movilidad en ellos de la imaginación y de todas las facultades. Rara vez deben emplearse *(ibid.).*

Como sesgo premonitorio de lo que vendrá, el llamado método de la clase magistral ya resultaba sospechoso pedagógicamente en determinadas fases de la formación del alumno. La pedagogía posmoderna no introduce, en este aspecto, como en tantos otros, más innovación que la de extender esta precaución de manera acrítica a la totalidad del proceso formativo y a todas las edades.

Asimismo, es digna de ser destacada la preocupación por precisar el método didáctico específico para cada asignatura y curso.

En esta dogmática pedagógica propuesta, el método memorístico se combina con la práctica y los ejercicios de comprensión. El tópico pedagógico contra la memoria como método de enseñanza, que será característico de la escuela posmoderna, estaba todavía lejos de contaminar las políticas educativas oficiales. Sin embargo, se cuenta ya como un componente de la enseñanza tradicional o

escolástica, que es necesario delimitar o, incluso, superar.

[1] *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública,* emitido en Cádiz el 9 de septiembre de 1813. «Este Informe iba firmado por Manuel José Quintana, José de Vargas y Ponce, Ramón Gil de la Cuadra, Martín González de Navas, Diego Clemencín y Eugenio de Tapia, pero es bien sabido que su paternidad corresponde únicamente al poeta Quintana» (J. Ruiz Berrio, *Política escolar de España en el siglo XIX. 1808-1833,* Madrid, CSIC, 1970, p. 3).

[2] Cfr. E. Mérida-Nicolich, «El concepto de instrucción pública. Sus notas características en Campomanes, Jovellanos, Cabarrús y Quintana», y Á. del Valle López, «La huella de dos pedagogos de la Revolución francesa –Talleyrand-Perigord y Condorcet– en los Proyectos Educativos de Jovellanos y Quintana», en *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España,* cit., pp. 137 y ss. y 141-172.

[3] A. Lista y Aragón, «De la Instrucción Pública», *Periódico del Ministerio de la Gobernación de la Península,* 4-1.823, p. 126 (citado por Ruiz Berrio, *Política escolar de España en el siglo XIX,* cit., p. 27).

[4] Literalmente, «buen orden». Es empleado en el sentido de la capacidad de una estructura política para mantenerse en el tiempo.

[5] «Los buenos son los que pueden gobernarse a sí mismos, malos, los que no» (Platón, *Leyes,* 644b); «Jenócrates, el discípulo de Platón, veía la esencia de la filosofía en que educaba al hombre enseñándole a realizar voluntariamente lo que la masa sólo realiza bajo la coacción de la ley» (Jaeger, *op. cit.,* p. 721).

[6] Gil de Zárate, *op. cit.,* t. 1, pp. 85-86.

[7] Se trata de una concepción heredera, fundamentalmente, de Heráclito y de Spinoza, y, en tal sentido, estrictamente antihegeliana y antiidealista: «Se enuncia claramente la razón en cuanto guerra o principio de contradicción como siendo común a todos y todas las cosas […], que el aparente equilibrio de unas cosas frente a otras no consiste más que en su mutua contraposición, incompatibilidad, rivalidad por un mismo sitio (que dos no pueden ocupar al tiempo), y que es, en fin, ese principio de contradicción el que rige los procesos de las cosas todas, por los que viene cada una a ser lo que es y por los que se transforman unas en otras y llegan a ser lo que no eran» (A. García Calvo, *Razón común. Edición crítica, ordenación, traducción y comentario de los restos del libro de Heráclito. Lecturas presocráticas II,* Madrid, Editorial Lucina, 1985, pp. 132-133). En cuanto a Spinoza, pocos fragmentos de su *Ética* reflejan mejor esta propuesta ontológica que el axioma de la parte IV: «En la naturaleza no se da ninguna cosa singular sin que se dé otra más potente y más fuerte. Dada una cosa cualquiera, se da otra más potente por la que aquélla puede ser destruida» (véase, al respecto, la nota 43, p. 293, de la edición de la *Ética* anotada por G. Albiac sobre la traducción de Vidal Peña para la editorial Tecnos, Madrid, 2007).

[8] Cfr. Puelles Benítez, «Revolución francesa y educación: su incidencia en la génesis del sistema educativo español», en *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España,* cit., p. 98.

[9] Ruiz Berrio, *Política escolar de España en el siglo XIX,* cit., p. 57.

[10] *Ibid.,* p. 67.

[11] M. Caruso, «Extranjerización y "amenaza" protestante. Enseñanza mutua y "lancasteriana" entre Inglaterra y España (1818-1840)», en J. M.ª Hernández Díaz (coord.), *Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010),* Salamanca, Globalia Ediciones, 2011, p. 15.

[12] *Ibid.,* p. 64.

[13] «La desamortización produjo la definitiva identificación de las clases acomodadas, beneficiarias de la operación, con la monarquía de Isabel II y el liberalismo; también, a la vez, el enfrentamiento entre este último y la Iglesia» (B. Delgado Criado [ed.], *Historia de la educación en España y América,* Madrid, Ediciones SM y Morata, 1994, p. 59); «Creemos que la desamortización de Mendizábal (1836-1837), completada con la de Madoz (1855), desmanteló el aparato de la enseñanza elemental sostenido por las municipalidades o (en casos más raros) por la Iglesia a las que se privó de rentas considerables, *sin procurar substitución alguna,* provocando, de este modo, la analfabetización masiva de las generaciones siguientes. Paradójicamente, estas reformas de inspiración liberal, anticlerical y

"progresista" habrían así precipitado al pueblo en la ignorancia y favorecido su condición miserable ¡y éste no es el único ejemplo en la historia! Las reformas "liberales" han tenido resultados desastrosos para las masas cada vez que se han quedado incompletas, que han destruido un orden social sin reemplazar las instituciones de protección social o de desarrollo cultural que este orden había creado. La regresión cultural (a verificar, evidentemente) habría así coincidido con las tentativas, frustradas, de la revolución industrial de 1840» (B. Bennassar, «Les resistences mentales», *Aux origines du retard économique de l'Espagne, XVI-XIX siècles,* CNRS, París, 1983, p. 126, citado por Delgado Criado, *op. cit.,* p. 124). La tesis propuesta puede aplicarse perfectamente a la legislación educativa española de 1990, si bien ha de ser matizada, pues incluye aspectos distintos a los que se dan en el último cuarto del siglo XX. Esta cuestión será tratada al abordar el análisis de la educación en ese periodo.

[14] P. Montesino, *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media, y la superior o de universidad,* Madrid, Librería de Sojo y Razola, 1836.

[15] Cfr. V. Cacho Viu, *op. cit.,* pp. 30-31.

[16] Tal es el dictamen de Gil de Zárate: «El plan de 1836, á pesar de su efímera vida, ha tenido una grande influencia en el porvenir de la enseñanza. Aquel trabajo, lejos de ser perdido, sirvió de base para todos los proyectos que después se presentaron á las Cortes, y se tuvo muy presente en la reforma radical de 1845» (*op. cit.,* t. I, pp. 101-102). Conviene recordar que es Gil de Zárate el redactor del plan de 1845. También, historiadores de la enseñanza actuales sostienen este parecer: «Lo curioso es que la estructura y enfoque de la enseñanza secundaria en el Plan del Duque de Rivas, aunque no tuviera validez legislativa, sirvió de guía para la realidad de la política educativa durante los diez años siguientes, además de constituirse en punto de partida para los sucesivos proyectos de Ley o de Plan de estudios que se intentaron aprobar en 1838, 1841 y 1844» (J. Ruiz Berrio, «El Plan Pidal de 1845: Los institutos públicos, dinamizadores de las capitales de provincia», *CEE Participación Educativa* 7 (marzo de 2008), pp. 28-38).

[17] El caso de la España del siglo XXI es el opuesto exacto: una nación en descomposición sin un soporte humano intelectualmente fiable debido a la aniquilación material de la enseñanza pública (del contenido de la instrucción) por universalización formal, demagógica de la misma (la denominada *educación obligatoria*).

[18] «Asimismo ha parecido que las explicaciones y ejercicios hayan de hacerse en lengua nacional: esta práctica, admitida hoy dia en las naciones mas cultas, es necesario para desterrar hasta los últimos restos del escolasticismo» *(ibid.).* Esta medida queda recogida en al artículo 84 del *Plan.*

[19] P. Montesino, *op. cit.,* p. 29.

[20] P. Montesino, *op. cit.,* p. 23.

[21] «Esta misma reducción posibilista o actuación realista, en función de los escasos medios legales y financieros con que contaba el ejecutivo, tendría como consecuencia, desde este último punto de vista, el *abandono del objetivo o principio de gratuidad en la enseñanza pública*» (A. Viñao Frago, *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria,* Madrid, Siglo XXI, 1982, p. 300).

[22] Cfr. Cacho Viu, *op. cit.,* pp. 29 y ss.

[23] Cfr. L. Arranz Márquez, «Las Ciencias sociales, Geografía e Historia, de ayer a hoy», en J. Ruiz Berrio (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI,* Madrid, UCM, 2005, p. 468, y B. Sureda, «La educación elemental», en B. Delgado Criado (ed.), *op. cit.,* p. 150.

[24] En el artículo 50 se especifica que el maestro puede optar entre el llamado método simultáneo y la enseñanza mutua, o bien una combinación de ambos, y ha de abandonar el individual.

[25] Véanse también los artículos 39 (lección diaria de doctrina cristiana), 40 (lectura del Nuevo Testamento), 44 (exámenes de los sábados sobre Catecismo y doctrina cristiana) y 48 (colaboración paterna en este aspecto de la educación) del Reglamento.

[26] Es él quien nombra a Julián Sanz del Río catedrático interino de Historia de la Filosofía y lo envía a Alemania durante dos años para la ampliación de sus estudios, a pesar de que no había ostentado antes una cátedra similar, a diferencia del resto de catedráticos nombrados por la Orden del 14 de junio *(ibid.).*

[27] «Por fin, publicóse el nuevo plan de estudios el dia 17 de Setiembre de 1845; y cual fuere la suerte que aguarda á la Instrucción pública en España, aquel dia hará época en los anales de este ramo, que desde entonces salió del círculo estrecho y miserable á que se hallaba reducido, rompió las cadenas que le tenian atado al yugo de añejas y desacreditadas doctrinas, de vergonzosas preocupaciones, y

tendió el noble vuelo hácia las regiones del verdadero saber y de la filosofía» (Gil de Zárate, *op. cit.,* t. I, p. 112).

[28] Padre de Miguel de la Revilla, personaje cercano al círculo krausista del que se acabará alejando. Veáse su obra *Breve reseña del estado presente de la Instrucción Pública en España, con relación especial a los estudios de Filosofía,* Madrid, Imprenta de Eusebio Aguado, 1854.

[29] *Op. cit.,* t. II, pp. 2-3.

[30] *Ibid.,* t. II, pp. 3-4.

[31] «Nadie más amigo que yo de la independencia orgánica de las universidades. Nadie más partidario tampoco de la intervención de la Iglesia en ellas, no de la inspección laica e incompetente de ministros y directores más o menos doctrinarios. La Universidad católica, española y libre es mi fórmula. Por eso me desagrada en dos conceptos el plan de 1845, piedra fundamental de todos los posteriores. Por centralista, en primer lugar, y en segundo, porque, sin ir derechamente contra la Iglesia, a lo menos en el ánimo del ministro que le suscribió, acabó de secularizar de hecho la enseñanza, dejándola entregada a la futura arbitrariedad ministerial. A la sombra de ese plan impuso Gil y Zárate, como única ciencia oficial y obligatoria, la filosofía ecléctica y los programas de Víctor Cousin. A la sombra de ese plan derramaron Contero Ramírez y Sanz del Río el panteísmo alemán, sin que los gobiernos moderados acudiesen a atajarlo sino cuando el mal no tenía remedio. A la sombra de otros planes derivados de ése podrá en lo sucesivo un ministro, un director, un oficial lego, hábil sólo en artes hípicas o cinegéticas, pero aconsejado por algún metafísico trascendental, anacoreta del diablo, llenar nuestras cátedras con los *iluminados* de cualquiera escuela, convertir la enseñanza en *cofradía* y *monipodio* mediante un calculado sistema de oposiciones e imponer la más irracional tiranía con nombre de *libertad de la ciencia;* libertad que se reducirá, de fijo, a encarcelar la ciencia española, para irrisión de los extraños, en algún sistema anticuado y mandado recoger en Europa hace treinta años. ¿Qué le queda que ver a quien ha visto al krausismo ser ciencia oficial en España?» (Menéndez Pelayo, *Historia de los heterodoxos españoles,* Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003, edición digital basada en la de Madrid, La Editorial Católica, 1978, pp. 870-871). Cfr. Cacho Viu, *op. cit.,* pp. 40 y ss.

[32] *Op. cit.,* t. I, pp. 148-149, y, en general, todo el capítulo VII, titulado «Secularización de le enseñanza».

[33] *Op. cit.,* I, pp. 212-213: «[…] de las diez ciudades que disponían de estas ventajas [un Instituto de provincia] en tiempos antiguos, como eran las que contaban con universidad, se pasó a cincuenta, incluyendo las provincias insulares» (J. Ruiz Berrio, «El Plan Pidal de 1845: Los institutos públicos, dinamizadores de las capitales de provincia», *CEE Participación Educativa* 7 [marzo de 2008], pp. 28-38).

[34] Ruiz Berrio, *Política escolar de España en el siglo XIX,* cit.

[35] A. Viñao Frago, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX,* Madrid, Marcial Pons, 2004, p. 16.

[36] J. Balmes, «El nuevo Plan de estudios», *El Pensamiento de la Nación* 89 (15 de octubre de 1845), pp. 657-662.

[37] J. Balmes, «El nuevo Plan de estudios», *El Pensamiento de la Nación* 90 (22 de octubre de 1845), pp. 673-679.

[38] Menéndez Pelayo, *op cit.,* p. 868. Cfr. Cacho Viu, *op. cit.,* p. 51.

[39] «Tras la "vicalvarada" de junio de 1854, asistimos a un período en el que abundan los proyectos y las discusiones que tienen que ver con la instrucción pública y que afectan directamente a la filosofía, tras las posiciones logradas por una Iglesia que apresuradamente se estaba organizando para reasentar su presencia e influencia en una sociedad cambiante. Se intenta limitar la influencia que la Iglesia había logrado, sobre todo desde el Concordato de 1851: se restablecen en algunas universidades las Facultades de teología (*progresista* decisión que puede parecer paradójica pero que suponía la posibilidad de independencia de la filosofía), se prohíbe la matrícula de alumnos externos en los seminarios y se prohíbe a los seminarios el poder impartir la segunda enseñanza (no hay que olvidar que desde que el 20 de junio de 1839 *se establece en Santander un instituto elemental de segunda enseñanza con la denominación de Instituto cantábrico,* al que siguieron ese mismo año el de Tudela y el de Cáceres, los Institutos de Bachillerato comienzan a verse como la principal competencia, ideológica y económica, a combatir por la Iglesia, en batalla que siglo y medio después todavía colea). El proyecto de ley progresista de 1855 contemplaba la segregación de las ciencias de la Facultad de filosofía, y organizó una Facultad de literatura y filosofía, precedente inmediato de la Facultad de filosofía y letras de la Ley

Moyano de 1857» (G. Bueno Sánchez, «Historia de la "Historia de la filosofía española"», *El Basilisco,* 2.ª época, 13 [1992], pp. 21-48).

[40] En *Historia de la Educación en España. Textos y documentos,* t. II, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, 1979, p. 464.

[41] Aspecto que la Ley Moyano aborda en su título III. Además, aparece también en los artículos 6, 7 y 8 del Real Decreto del 21 de agosto de 1861, con las correspondientes condiciones para su cumplimiento en el caso de la enseñanza secundaria.

[42] *Ibid.,* p. 467. Este artículo aparece casi sin modificaciones en la Ley Moyano (título I, arts. 7 y 8).

[43] La antigua Facultad de Filosofía quedaba dividida en tres facultades nuevas: Literatura y Filosofía, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, y Ciencias Políticas y Administrativas (Cacho Viu, *op. cit.,* p. 63 y nota).

[44] Cfr. Cacho Viu, *op. cit.,* p. 66.

[45] También artículos 7.º y 11.º.

[46] Artículos 14.º y 15.º.

13. Las crisis universitarias y la Institución Libre de Enseñanza

La influencia de la Institución Libre de Enseñanza en lo que podría denominarse pedagogía «progresista» es de tal calibre que merece un estudio de los procesos históricos e intelectuales que dieron lugar a su aparición y consolidación, más o menos sinuosa.

La fundación del Colegio Internacional por Nicolás Salmerón en 1866, que fue además su director, constituye un primer antecedente de la Institución Libre de Enseñanza[1]. En él se impartía primera y segunda enseñanza, y enseñanza especial. En un apéndice al Reglamento del colegio, se exponen sus pretensiones: «Hacer del Colegio un establecimiento de enseñanza, lo cual no quiere decir que prescindamos de la educación», si bien, «en la educación la acción soberana es la de la familia, y toda otra, salvo la general y superior de la sociedad, tiene que ser limitada»[2]. Suele ubicarse la llamada tercera generación del krausismo español en las aulas de este colegio[3]. Por ejemplo, fueron profesores del Internacional, entre otros, Francisco Giner de los Ríos y su hermano Hermenegildo, Urbano González Serrano, Segismundo Moret, Manuel del Revilla, Manuel Ruiz de Quevedo, Luis de Rute (primo de Giner), Juan Uña Gómez. Además, Manuel Bartolomé Cossío, discípulo predilecto de Giner, ingresó como alumno a los catorce años de edad, en 1871. El propio Giner reconoce la herencia recibida por la ILE de esta experiencia[4]. El centro subsiste hasta 1874.

MANUEL DE OROVIO, ENEMIGO NECESARIO DE LA ILE

En áspera dialéctica con esta corriente ideológica, Manuel de Orovio, ministro de Fomento, destaca por las medidas que fue adoptando hasta las crisis universitarias, claves en la fundación de la *Institución.* Así, por Real Decreto del 9 de octubre de 1866, se acomete la reforma de los estudios de segunda enseñanza. Con esta reforma se restablecen los seis años de segunda enseñanza en dos ciclos de tres (artículo 1), el primero de los cuales recibe el nombre de «Latinidad y Humanidades». Para el ingreso en el primer periodo de la segunda enseñanza, era necesario superar un examen de doctrina cristiana, lectura, escritura y principios de aritmética y gramática castellana, y haber cumplido diez años (artículo 4). Frente a la preponderancia del español por encima del latín propuesta por Gil de Zárate, en su línea crítica contra el escolasticismo, Orovio pretende subsanar el déficit de conocimiento del latín en la segunda enseñanza.

Se promueve cierta «libertad de estudio de las humanidades» con el fin de potenciar la educación doméstica, familiar (regulada en función de los artículos 5 y 7). Así, para «la salvación del latín»:

> […] es preciso utilizar, antes de que desaparezcan totalmente, la cooperación de los Profesores

> antiguos y de los buenos Maestros particulares; por eso el Ministro que suscribe se ha decidido a proponer en beneficio de las letras, de la enseñanza y de las familias, la libertad del estudio de las humanidades, con solo la obligación de que los alumnos se examinen en el Instituto de las materias que comprende la instrucción primaria, y se inscriban en la lista que al efecto llevará la Secretaría de aquel establecimiento. Así los padres de familia pueden poner a sus hijos bajo la dirección de preceptores que residan en su propia localidad, y que les inspiren absoluta confianza, teniendo a aquellos bajo su inmediato cuidado hasta la edad de trece o catorce años, en que ya el corazón está formado y arraigada la semilla de una buena educación religiosa y aun literaria *(ibid.)*.

Los objetivos que Orovio se marca para esta reforma de la segunda enseñanza son no sólo académicos, sino políticos también, siguiendo la tendencia común a toda la legislatura del siglo XIX, más allá de la variación en el sesgo ideológico asumido por cada reforma:

> […] es de esperar que se obtenga una juventud bien educada, con sólidos y verdaderos estudios que le faciliten la entrada y progreso en el ulterior y más elevado de las ciencias; y al mismo tiempo se conseguirá que se difundan los conocimientos útiles; que participen de los beneficios de una sana ilustración las clases menos acomodadas, que no pueden emprender carrera científica; que se pongan, en fin, al alcance del mayor número las condiciones indispensables a una persona culta y bien educada en la sociedad presente *(ibid.)*.

En 1867, con el Real Decreto de reforma del profesorado del 21 de enero y la Circular a los rectores de las universidades, Orovio prohíbe a los profesores pertenecer a partidos políticos e implanta la movilidad de los catedráticos[5]. Estos documentos son el desencadenante de la llamada «primera cuestión universitaria». El artículo 43 del decreto permitió la apertura de expediente de separación contra todo catedrático que, en explicaciones de cátedra, en libros y en otras publicaciones «vertiese doctrinas erróneas o perniciosas en el orden religioso, moral o político», con lo que se consigue expulsar de sus cátedras a diversos profesores, principalmente del círculo krausista. Como consecuencia de esto, son separados de sus cátedras Julián Sanz del Río, Nicolás Salmerón y Fernando de Castro. La protesta de Giner de los Ríos conduce a su suspensión provisional. El hecho suele vincularse a la fundación de la ILE en 1876.

En 1868, Orovio elabora la Ley de Instrucción Primaria, del 2 de junio, aunque es firmada por el ministro de fomento Severo Catalina. Esta etapa comprendía de los seis a los diez años de edad.

Como es notorio en esta ley, la figura de Orovio y sus medidas encarnan, y seguirán encarnando más adelante, la tendencia tradicionalista en los procesos de acción y reacción dentro del campo de la enseñanza en España. A este respecto, la carta del obispo de Tarazona a Isabel II quejándose sobre el estado de la enseñanza, del 24 de enero de 1864[6], supone un buen ejemplo de la presión ejercida por las fuerzas eclesiásticas sobre un modelo educativo que, desde esa perspectiva, dejaba ancho margen para la introducción de textos inadecuados en las escuelas, a través de los cuales los «males» de la modernidad, «panteísmo, racionalismo y materialismo», estarían siendo transmitidos e impuestos.

Llega al punto de proponer la prohibición de libros como *El judío errante* y *Los*

miserables:

> Por todo lo expresado, Señora, ruega y pide con instancia a V. M. el Obispo de Tarazona que se reforme la enseñanza, sometiendo los libros de texto antes de adoptarlos al examen de los obispos, como jueces natos que son y los llamados por la potestad divina con que se hallan investidos a fallar sobre la pureza de la doctrina; que se prohiban y recojan las novelas tituladas «El Judío Errante» y «Los Miserables» condenadas ya por el Episcopado español que puede y debe, y que se reprima con mano fuerte la desenfrenada y desconocida licencia del periodismo revolucionario que ataca con la rabia de un león rugiente, lo más venerado, majestuoso y divino, Monarquía, Trono, Dinastía, Religión, y se propone derramar el veneno de la muerte sobre el manantial mismo de la vida. Lo que no puede oírse a sangre fría y es de absoluta necesidad saltar a la arena lo antes posible no disimulando nada ni sepultando en las sombras unas partes del cuadro, para no descontentar a todos por contentar a unos pocos que siempre abogan por lo peor con insolencia, con cinismo y refinada malicia, cubriéndose a veces con el mando cómodo de la hipocresía.

De hecho, el peso de las instituciones eclesiásticas en la ley fue la causa aducida para su derogación en octubre, tras el triunfo de la Revolución, en septiembre («La Gloriosa»), con lo que se inicia el sexenio revolucionario o democrático, que culmina con la proclamación de la Primera República en 1873.

El Decreto del 14 de octubre de dicho año deroga la Ley Orovio sin reemplazarla por otra. Se limita a restablecer la legislación anterior con ciertas condiciones relativas a la libertad de enseñanza (artículos 3 y 4) y a la descentralización de la Administración pública en materia educativa (artículos 11, 12, 13 y 14). Significativamente, cuando se proclame la Segunda República en 1931, el plan de estudios vigente será abolido pero no sustituido por uno nuevo, sino que también se volverá a un plan anterior (el de 1903, en ese caso):

> Entre las leyes con que el poder derrocado por nuestra gloriosa revolucion limitó la libertad de enseñar, ninguna ha producido en el país una impresion tan desconsoladora como la promulgada en 2 de junio de este año. Colocando la primera enseñanza bajo la tutela del clero, reprimiendo duramente una de las primeras manifestaciones de la libertad, y haciendo al Estado instrumento de miras agenas, no podia menos de ser motivo de justa alarma para los que desean sinceramente la cultura intelectual de nuestro país. Entregar la instruccion primaria al clero era aprisionarla en un círculo de hierro, encerrándola dentro de un cuadro de verdades invariables é indiscutibles que se refieren á un solo fin de la vida; era condenarla á ser siempre la misma en su manera íntima de ser y en su forma; era, en una palabra, estacionarla y negar la ley del progreso humano. Para que esa instrucción promueva concertadamente el primer desarrollo de las facultades del niño, preparando y facilitando la accion ulterior y contínua de la vida, necesita ser progresiva como ella, y libre para ser progresiva (Preámbulo).

Es preciso llamar la atención acerca del hecho de que aparecen en este texto ministerial dos mitos que proliferarán en el área de influencia de la llamada escuela nueva o nueva pedagogía: la libertad y el progreso, concebidos bajo el aura idealista como entidades sagradas capaces por sí mismas de generar el bien:

> Esa libertad es una de las más preciosas conquistas que hemos alcanzado en los últimos sucesos, y no es posible renunciar á ella. Lejos de mirar con enojo ó desconfianza al que quiere ponernos de manifiesto la verdad que ignoramos, revelarnos el secreto de sus concepciones ó despertar y fecundar las fuerzas dormidas del espíritu, rindamos un tributo de gratitud á los

hombres comunicativos que nos hacen el don de su ciencia, y no se encierran en su silencio egoista, indiferente ó estúpido. Si alguno enseña el error, tengamos fe en la discusion, y ella disipará las nieblas que levantan la ignorancia y las malas pasiones *(ibid.)*.

Pero, a pesar de la «fe en la discusion», el texto materializa por vía jurídica un acto de fuerza, y no el resultado de un diálogo con el rival. Los mitos citados, de hecho, funcionan como armas retóricas y legislativas que el movimiento en el poder precisa para imponer sus posiciones. De ahí que aparezcan reflejados no sólo en el aparato retórico al uso, sino en el articulado, en particular el primero de ellos:

> Artículo 3.º. La enseñanza primaria es libre. Todos los españoles podrán ejercerla y establecer y dirigir escuelas sin necesidad de título ni autorizacion previa.
>
> Art. 4.º. Los Maestros emplearán los métodos que crean mejores en el ejercicio de su profesion.
>
> Art. 5.º. Quedan derogados todos los privilegios concedidos á las sociedades religiosas en materia de enseñanza.

En este movimiento de resaca tras disposiciones tradicionalistas, el ministro de Fomento, Manuel Ruiz Zorrilla, aprueba el Decreto del 21 de octubre sobre la libertad de cátedra. En él, se pone de manifiesto la necesidad de «derogar los decretos publicados en 1866 y 1867 sobre el profesorado, la segunda enseñanza y las facultades» por tratarse de una legislación «reaccionaria». Pero, en lugar de establecer nuevas leyes, como en el caso de la enseñanza primaria, se restablecen las inmediatamente anteriores. Aunque la libertad de enseñanza contra el monopolio estatal es el eje central:

> Es verdad que los individuos pueden enseñar el error; pero también es falible el Estado, y sus errores son más trascendentes y funestos. Cuando en un pueblo libre se alza una voz para predicar la falsedad y la mentira, cien otros se levantan para combatirla, y la verdad no tarda en recobrar su imperio sobre la opinión del mayor número. Por el contrario, cuando el Estado tiene el monopolio de la enseñanza, sus errores se reputan dogmas, y el tiempo y la indiferencia pública les dan la autoridad que la razón les niega. Autorizadas de ese modo han dominado durante muchos siglos doctrinas incompletas o erróneas que, discutidas y juzgadas libremente, hubieran pasado sin dejar huella ni recuerdos en la historia.
>
> […] Mas cuando la enseñanza es libre, la verdad se apodera pronto de las inteligencias, porque la fuerza no decide lo que está sometido al tribunal de la razón (Preámbulo[7]).

Libertad sólo limitada por la moral y el Estado mismo:

> Mientras el que enseña no falte a las prescripciones eternas de la moral y no infrinja las leyes penales del país, el poder público tiene el deber de respetarle y no dificultar el ejercicio de un derecho que tiene su raíz en la naturaleza humana *(ibid.)*.

Además, se esgrime, para ello, el argumento de la sana competencia que la enseñanza privada propiciará sobre la pública. Este argumento aparece ya en la propuesta de Condorcet y en la de los legisladores de las primeras décadas del siglo XIX, como el duque de Rivas o Gil de Zárate:

> Para que el maestro retribuido por el Estado o las provincias estudie sin descanso, se interese en el aprovechamiento de sus alumnos y aplique exclusivamente su actividad al

desempeño de su cargo, conviene que sienta el estímulo de la competencia *(ibid.)*.

Una de las bases sobre las que se apoya esta noción de la libertad de cátedra es la concepción idealista, de raíz ilustrada, de la racionalidad *espontánea* del ser humano y, por extensión, del pueblo (aquí, «la opinión pública»), al que sólo le faltaría, precisamente, la educación (la ilustración, la guía) adecuada:

> […] la opinión pública concluye siempre por hacer justicia al verdadero mérito y a las pretensiones injustificadas de la ignorancia *(ibid.)*.

El texto, en su defensa de la libertad de enseñanza y su combate contra el monopolio de la misma por parte del Estado, llega a establecer, como ideal al que acercarse, la desaparición de la enseñanza pública, propuesta que acaso escandalice a los progresistas de hoy:

> Llegará un tiempo en que, como ha sucedido en la industria, la competencia entre los que enseñan se limite a los particulares, desapareciendo la enseñanza oficial. Así lo aconseja el estudio de los móviles de la actividad humana, y así será porque no puede menos de ser. Es propio del Estado hacer que se respete el derecho de todos, no encargarse de trabajos que los individuos pueden desempeñar con más extensión y eficacia. La supresión de la enseñanza pública es por consiguiente el ideal a que debemos aproximarnos, haciendo posible su realización en un porvenir no lejano *(ibid.)*.

Tal medida, sin embargo, es desaconsejable provisionalmente dada la situación real de la España del momento:

> Hoy no puede intentarse esa supresión, porque el país no está preparado para ella […]. Para que la enseñanza privada pueda por sí sola generalizar la ciencia, es preciso que las Naciones sientan vivamente la necesidad de la cultura científica y la estimen en más que los sacrificios que ocasiona. Desgraciadamente no sucede así en nuestro país, y la supresión de la enseñanza oficial haría desaparecer las escuelas en gran número de pueblos y produciría el abandono de ciertos estudios poco extendidos aún, que se hacen en las Universidades con gran provecho público.
>
> Cuando la enseñanza oficial y la privada, estimulándose mutuamente, hagan sentir de una manera general la necesidad de la educación, entonces podremos descansar confiadamente en la iniciativa de los particulares, y el Estado podrá y deberá suprimir los establecimientos literarios que sostiene. Hasta que ese tiempo llegue, es indispensable conservar la enseñanza pública, armonizándola con la privada, de modo que sin dificultarse ni limitarse mutuamente concurran ambas a satisfacer las necesidades intelectuales de la Nación *(ibid.)*.

Otro rasgo novedoso que aparece en el texto en cuestión es algo similar a lo que hoy la pedagogía oficial denominaría «atención a la diversidad», si bien se propone justamente como medida contra la igualación («la nivelación de las capacidades desiguales»)[8]:

> La libertad de enseñanza exije también que la duración de los estudios no sea igual para capacidades desiguales […]. La justicia y la pública conveniencia reclaman por tanto que se facilite la habilitación de los jóvenes de talento para el ejercicio de las profesiones industriales o científicas. Estudie cada cual según su capacidad el número de asignaturas que sea proporcional a sus fuerzas, y mientras uno concluirá sus estudios en pocos años, sufrirá otro las consecuencias de su desaplicación o del desconocimiento de su falta de capacidad. Lo que

únicamente debe exijirse, para que bajo otra forma no continúe la nivelación de las capacidades desiguales, es que haya rigor en los exámenes y que sean estos una garantía de ciencia y aptitud *(ibid.)*.

Así lo determina el artículo 11:

> Para obtener grados académicos no se necesitará estudiar un número determinado de años, sino las asignaturas que fijen las leyes, sufriendo el alumno un exámen rigoroso sobre cada una y el general que corresponda al grado.

La libertad de cátedra implica que la verdad y la ciencia no sean tampoco monopolio estatal, sino que deben quedar en manos de los expertos trabajando sin coacción, «en libertad», de cuyo contacto y discusión no pueden más que acabar aflorando «las verdades», según la doctrina del «progreso»:

> El Estado carece de autoridad bastante para pronunciar la condenación de las teorías científicas, y debe dejar a los Profesores en libertad de exponer y discutir lo que piensan. No tema que el error se sobreponga a la verdad. Si ésta sufre algunas veces eclipses pasajeros, el progreso es ley de la vida, y cada vez tiene que ser mayor el número de las verdades que formen el tesoro de nuestro entendimiento *(ibid.)*.

Además, se vuelve a la secularización apuntada por Gil de Zárate, con medidas como la supresión de la Facultad de Teología en la universidad estatal con el fin de separar la «ciencia universitaria» de la «teología» y la institución eclesiástica:

> El Estado, a quien compete únicamente cumplir fines temporales de la vida, debe permanecer extraño a la enseñanza del dogma y dejar que los Diocesanos la dirijan en sus Seminarios con la independencia debida. La ciencia universitaria y la teología tienen cada cual su criterio propio, y conviene que ambas se mantengan independientes dentro de su esfera de actividad […]. La política, pues, de acuerdo con el derecho, aconsejan la supresión de una Facultad en que solo hay un corto número de alumnos cuya enseñanza impone al Tesoro público sacrificios penosos, que ni son útiles al país ni se fundan en razones de justicia *(ibid.)*.

De modo que el artículo 19 establece lo siguiente:

> Se suprime la facultad de Teología en las Universidades: los Diocesanos organizarán los estudios teológicos en los Seminarios, del modo y en la forma que tengan por más convenientes.

El propósito de otorgar entidad propia a la segunda enseñanza, considerada como ciclo meramente preparatorio para estudios superiores en las legislaciones de «signo ideológico contrario» se plasma en el Decreto del ministro Ruiz Zorrilla del 25 de octubre dando nueva organización a la segunda enseñanza y a las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología. Hay que decir que tal medida está ya apuntada, de algún modo, en el Plan Pidal, elaborado por Gil de Zárate, como se indicó en su momento:

> La segunda enseñanza, protegida por todos los Gobiernos liberales, ampliada hasta ocho y nueve años en los países más cultos, y modificada en todas partes progresivamente, según lo exigen los adelantamientos de las ciencias y las artes, es el complemento, la ampliación de la instrucción primera, es la educación necesaria a los ciudadanos que viven en una época de ilustración y de cultura, es el conjunto de conocimientos que debe poseer el hombre que no

quiera vivir aislado y fuera de una sociedad en que los principios y las aplicaciones de la ciencia intervienen de un modo importante hasta en los menores actos de la vida pública y doméstica (Preámbulo[9]).

Desaparecen las asignaturas de Doctrina Cristiana e Historia Sagrada, y Religión y Moral Cristiana (artículos 1 y 3), incluidas en la Ley Moyano (artículos 14 y 15), en el primer y segundo periodos de la segunda enseñanza.

Se va imponiendo, en consecuencia, el papel *político* y no exclusivamente académico de la etapa secundaria, es decir, el papel educador, y no simplemente instructor de la enseñanza (formar *ciudadanos,* y no sólo expertos o eruditos). El sistema de instrucción pública adquiere, siquiera tímidamente aún, la función tendencial de constructor de conciencias («forman las costumbres, influyendo poderosamente en la moralidad»). Esta construcción de conciencias responde, en cada caso, a líneas ideológicas diversas e, incluso, opuestas, como estamos viendo, pero –y esta es una de las bases de la tesis de este libro– en todos está presente al menos hasta las últimas décadas del siglo XX:

> […] elevar la segunda enseñanza a la altura a que está en otras Naciones, y contribuir a formar ciudadanos aptos para el ejercicio de los derechos políticos que han conquistado en nuestra gran revolución.
>
> Tiempo es ya que la enseñanza pública satisfaga las necesidades de la vida moderna, y tenga por principal objeto no formar sólo latinos y retóricos, sino ciudadanos ilustrados, que conozcan su patria en las diversas manifestaciones de la vida nacional, y puedan enaltecerla y honrarla aplicando ingeniosa y libremente su actividad individual al progreso científico, artístico y literario.

Se introduce la opción de obtener el grado de Bachiller sin cursar latín (artículo 3). Es significativa la importancia que se le pretende imprimir a la Historia de España por encima de los estudios de latín, como resorte para la construcción de la nación política burguesa-liberal frente al Antiguo Régimen y el escolasticismo. El estudio del latín queda excluido como exigencia para el acceso a las facultades de Ciencias, Farmacia y Medicina, pero no para el acceso a las facultades de Filosofía y Letras y Derecho (artículo 7). Por lo que respecta a las facultades, se deroga la legislación de 1866 y queda restablecida la de 1857. El plan de Ruiz Zorrilla, concebido en calidad de provisional hasta la promulgación de una Ley de Instrucción Pública, perduró hasta 1880.

En el artículo 24 de la «Constitución democrática de la Nación española» promulgada el 6 de junio de 1869, se recoge la libertad de enseñanza:

> Todo español podrá fundar y mantener establecimientos de instrucción o de educación, sin previa licencia, salvo la inspección de la Autoridad competente por razones de higiene y moralidad.

La negativa de algunos profesores a jurar la Constitución supuso quedar separados de sus cátedras por Orden del 23 de marzo de 1870, firmada por Echegaray, director general de Obras públicas, Agricultura, Industria y Comercio:

Artículo 1.º: Quedan separados de sus cargos, en cumplimiento de la ley de 18 de diciembre último, los Profesores de todos los grados de la enseñanza oficial que se hayan negado a prestar juramento a la Constitución. Esta separación se entiende desde l.º de Abril próximo.

Artículo 2.º: Los Profesores que hayan jurado ó pretendido jurar en distinta forma que la determinada en la órden de 11 de enero, serán invitados de nuevo a hacerlo en el término de ocho días, a contar desde la publicacion de la presente, y con estricta sujecion á lo prevenido en aquiella. Si no lo hicieren ó usaran al hacerlo las mismas ú otras salvedades, quedarán separados desde que espire el referido plazo.

Se suprime el grado de Bachiller Universitario, para conferirse en los institutos (Ley de 7 de mayo). Desaparece la diferencia entre institutos de primera y segunda clase.

Sobre el panorama legislativo en materia de enseñanza y sobre el ambiente en las aulas, puede resultar de interés consultar el dictamen de Cacho Viu, que, como complemento, cita a Pardo Bazán:

> La legislación, apresurada y entusiasta, del primer período revolucionario era, en gran parte, papel mojado. El nuevo sistema, de aplicación voluntaria, concebido para la enseñanza media no se adoptó apenas por ningún Instituto ni colegio privado. La liberalización de las Universidades oficiales había llevado tan sólo a un relajamiento de la disciplina académica, que en vano se pretendió cortar. En uso de la autorización que la ley les concedía, muchos alumnos cursaban su carrera en uno o dos años, con gran detrimento de su formación universitaria[10]. La institución de los *privat-docenten,* calcada de Alemania, no llegó a arraigar. Otro tanto puede decirse –o mejor, se ha dicho ya– de las Universidades libres que, salvo alguna honrosa excepción, carecían de prestigio. El reinado de don Amadeo no modificó en absoluto este panorama. Otros problemas urgentes monopolizaron la atención de las Cortes, y la enseñanza siguió rigiéndose por los decretos-leyes del Gobierno provisional y por la ley de 1857, vigente aún en la mayoría de sus partes[11].

Sin embargo, con la proclamación de la Primera República en 1873, siendo presidente del gobierno Estanislao Figueras, ministro de Fomento Eduardo Chao y director de Instrucción Pública Juan Uña, krausista amigo de Francisco Giner de los Ríos y discípulo, como este, de Julián Sanz del Río, el nuevo ministerio procedió a abolir el juramento político exigido por Orden del 23 de marzo de 1870 y dispuso la vuelta a la cátedra de los profesores separados por haberse negado a prestar juramento (Decreto del 14 mayo de 1873). No obstante, algunos profesores no volvieron hasta 1874.

Se insiste en la idea de que la segunda enseñanza no es meramente preparatoria sino plataforma necesaria para «formar hombres cultos», «para ocupar dignamente su puesto en la sociedad» y «para producirse debidamente en cualquier esfera de la vida social». El objetivo es *renovar* el sistema de enseñanza[12]:

> El nuevo sistema excluye aquel carácter predominantemente clásico que la segunda enseñanza ha tenido hasta ahora a pesar de habérsela distinguido con el significativo título de *Humanidades* (Preámbulo).

> De esta suerte, concediendo igual importancia a los diferentes ramos de la ciencia, disponiéndolos en bien concertado organismo, y despojándolos de todo carácter exclusivo, se constituye la segunda enseñanza como una pequeña Enciclopedia científica, suficiente para dar a

todo hombre la ilustración general, cada vez más exigida en la sociedad contemporánea *(ibid.)*.

Para ello, entre otras medidas, se alarga esta etapa hasta seis cursos. El argumento esgrimido contra la antigua enseñanza, que incurría en la «especialización», apela a criterios raciales[13]:

> Adoptando esta medida, y ampliando como es debido los estudios de la primera enseñanza, acaso se ponga fin a la fatal preocupación que obliga a padres y alumnos a apresurar las carreras extremadamente, con no pequeño daño de la ilustración del país y escaso provecho de la juventud estudiosa. Ni la ventura de las familias consiste en abrigar en su seno jóvenes provistos de un título penosamente alcanzado en plazo brevísimo y de problemática aplicación, ni a la cultura general conviene que abunden las inteligencias precozmente y contra toda ley natural adornadas de conocimientos tan confusos como numerosos. La viva imaginación de los pueblos meridionales, la fácil comprensión y el claro despejo que les distingue, es frecuente causa de que no den los frutos sazonados que se deben a razas, acaso menos pródigamente dotadas por la naturaleza, pero más laboriosas y sesudas; y a esta circunstancia se debe la deplorable abundancia entre nosotros de los que con gráfica frase apellidó Cadalso *eruditos a la violeta.* A remediar este mal se encamina en parte el nuevo plan de la segunda enseñanza, y a la vez a poner término a las llamadas *especialidades,* es decir, a aquel género de hombres que, por haber recibido una segunda enseñanza incompleta y exclusiva, son tan profundos en su ciencia particular, como ignorantes e incultos en todas las demás *(ibid.)*.

Según Cacho Viu[14], que remite a Cossío como fuente, el preámbulo del Decreto del 3 de junio es de Giner. Esta reforma no llega a entrar en vigor por el cambio de gobierno.

En el Proyecto de Constitución del 17 de julio de 1873, que no llega a entrar en vigor, se contempla la libertad de enseñanza como uno de los «Derechos Naturales del Hombre» (título preliminar):

> Artículo 3.º. El derecho a la difusión de sus ideas por medio de la enseñanza.

Además, establece la separación Iglesia-Estado:

> Art. 34.º. El ejercicio de todos los cultos es libre en España.
> Art. 35.º. Queda separada la Iglesia del Estado.
> Art. 36.º. Queda prohibido a la nación o al Estado federal, a los Estados regionales y a los Municipios subvencionar directa ni indirectamente ningún culto.

En 1874 se aprueban dos decretos sobre la libertad en la enseñanza. En el primero, del 29 de julio, siendo ministro de Fomento Eduardo Alonso y Colmenares, y presidente del Gobierno Francisco Serrano, se trata de precisar el modo de aplicación de la libertad de enseñanza y reglamentar las relaciones entre escuelas públicas, escuelas privadas y educación doméstica, además de la mutua independencia entre Estado e Iglesia. La libertad de enseñanza queda limitada por el adoctrinamiento que atente contra el individuo, en lo físico o en lo «moral».

En el segundo, del 29 de septiembre de 1874, siendo ministro de Fomento Carlos Navarro y Rodrigo (muy próximo a Giner), se establecen límites precisos a la libertad de elección del alumno a la hora de cursar los diferentes estudios[15]:

> […] bajo la idea de que la libertad que se anunciaba como el principio de la nueva época pedia dar á todos licencia de proceder aun en esa edad de imprevisión y ligereza según les dictara el capricho ó cálculos interesados, se habia permitido á los alumnos estudiar las materias de cada Facultad en la forma que quisieran y en el tiempo que tuvieran á bien; y la mayoria de ellos usaron de esta licencia de tal modo, que en dos ó tres cursos siguieron todas las asignaturas que antes exigian no menor tiempo que el de seis ó siete años.
>
> Los resultados de esta inmoderada libertad han sido el desconcierto y la anarquía, y una marcada decadencia en los estudios que ya venian deplorando cuantos se interesan en el provenir de la ciencia española (Exposición).

El Decreto pretende establecer las medidas adecuadas para corregir esta deriva. Entre estas medidas se encuentra la asistencia obligatoria (artículo 16). Además, resulta del mayor interés la concepción de la función de la enseñanza pública y del profesor y del alumno en ella que se defiende en el texto:

> Seria extraño que en este órden no tocasen deberes á unos y á otros á los maestros y á los discípulos: córreles a los primeros el de consagrarse, si vale la frase, con fervorosa devoción á instruir y aun á educar á la juventud; á los segundos el de acudir al lado del Maestro para ser por él adoctrinados, y para aprender bajo su dirección la ciencia […]. Sea enhorabuena esa comunicación cordial é íntima [entre profesor y alumno]; hágase que ántes que en servil temor, ó en una reglamentación mecánica y violenta, descanse en los vínculos del afecto y del mutuo respeto y de aquella relacion que engendra la comun vocación; pero dése a entender al ménos á los jóvenes que no deben confundirse ante la ley el que acude solícito á las clases, ganoso de instruirse para ser útil a sí mismo, á su familia y á su patria, y aquel otro que gasta sus mejores días en la ociosidad y el abandono *(ibid.)*.

A la instrucción se agrega la educación. Al concepto, el afecto. Significativamente, las claves de la pedagogía triunfante en el siglo XX (bajo formas diversas y aun aparentemente opuestas) van aflorando e incluso marcando paulatinamente la legislación del XIX, de modo más o menos intermitente, hasta adoptar las modulaciones que garantizan su consolidación. Estas claves están presentes en el ideario del krausismo y la Institución Libre de Enseñanza. Así, el redactor de este texto, Carlos Navarro y Rodrigo, compartió con Giner de los Ríos estudios en el instituto de Alicante[16]. Su director general de Instrucción Pública era José Moreno Nieto, también vinculado al círculo de los discípulos de Julián Sanz del Río.

La educación (conciencia) por encima de la instrucción (alimentación), parámetro medular de la pedagogía triunfante hoy, aparece aquí ya con un equilibrio que tenderá a desaparecer en la segunda mitad del siglo XX hasta consumar la *subsunción real* (y no meramente formal) del concepto en el afecto[17]. A esto cabe añadir, en lógica implacable, la labor del profesor concebida como una suerte de sacerdocio laico, según se puede leer en el Decreto reseñado. Esta característica es común a experiencias políticas diversas.

Sin embargo, se produce de nuevo un vuelco político que precipita un regreso educativo a las posiciones encabezadas por Orovio. Así, ya con Alfonso XII en el trono, se aprueba el Real Decreto y Circular del 26 de febrero de 1875 restableciendo la legislación anterior a la Revolución, siendo ministro de Fomento

el marqués de Orovio. Con este Decreto, se derogan los artículos 16 y 17 del Decreto del 21 de octubre de 1868 (artículo 1), relativos a los textos y los programas, con lo que vuelven a estar vigentes las prescripciones de la Ley del 9 de septiembre de 1857 y del Reglamento General del 20 de julio de 1859.

En la Circular dirigida a los rectores de las universidades, Orovio explicita la necesidad de imponer orden en la situación de la enseñanza que la legislación revolucionaria generó, a pesar del tímido intento por corregirla recogido en el Decreto del 29 de julio y del 29 de septiembre del año anterior:

> De poco ó nada sirve á los Gobiernos procurar restablecer el órden material, base y fundamento de todo progreso, y garantizar para lo sucesivo la paz pública, fomentando los intereses materiales, si á la vez no se ocupan del orden moral, educando é ilustrando convenientemente al pueblo, dando la paz á las conciencias cuando se encuentran inquietas ó perturbadas, y garantizando los fueros de la ciencia comprometidos más que nunca cuando la pasion y el vértigo revolucionario los conduce al error en nombre de una libertad ilimitada y absoluta […].
>
> Y en el orden científico é intelectual, invocando la misma ilimitada libertad, se han cerrado á millares las Escuelas de primera enseñanza; se ha dejado morir de hambre á los Maestros por falta del pago de sus asignaciones, y relajando la disciplina entre alumnos y catedráticos, las aulas han quedado desiertas, y los Profesores titulares ausentes ú olvidados en muchos casos de sus deberes. Aún recordará V.S. las apreciaciones que mi antecesor dejó consignadas sobre esta materia en el preámbulo al decreto de 29 de Septiembre último, al manifestar *que los resultados de esta inmoderada libertad han sido el desconcierto y la anarquía, y una marcada decadencia en los estudios.*

Como puede apreciarse, los dos ejes que animan la reforma son, también ahora, educación e instrucción («educando e ilustrando»). La constitución de una base doctrinal, además de la formación académica, no desaparece en esta fase, por más que se trate de un intento de cambio estructural, y será el vector sistemático presente en toda fase legislativa en adelante, con la tendencia ya mencionada a que prevalezca el primer eje («educación») sobre el segundo («instrucción»). Habrá que ir precisando las relaciones que en cada caso se establezcan entre uno y otro, pero el fondo esencial que se hace patente es que las tendencias pedagógicas básicas predominantes (krausismo, ILE…) van calando en todas las legislaciones, sin perjuicio de sus diferencias formales. El contenido de la doctrina vigente en cada fase legislativa varía, pero no el imperativo mismo de una enseñanza que sea, además de instrucción y cada vez más, *prioritariamente* construcción de conciencia moral y doctrinal. En este caso, la religión católica y la monarquía borbónica dan contenido al eje «educación».

La Circular, como texto programático clave de la dogmática pedagógica reglamentada, establece el método de enseñanza prescrito y el papel reservado a la función profesor:

> La mision honrosísima del Profesorado consiste en enseñar a la juventud las verdades conocidas de la ciencia explicadas dentro de los límites marcados para cada asignatura; consiste además el cargo del Profesor en preparar a los discípulos convenientemente para que al dejar las aulas puedan por sí mismos elevarse con vuelo seguro a las alturas de la ciencia, á donde sólo se

puede llegar con juicio recto y razon robusta. El Profesor que no explique todo el programa de la asignatura que le está encomendada, ó pretenda ampliarlo más allá de lo razonable, perturba el método general de la enseñanza, altera el órden que debe establecerse entre los conocimientos para que se trasmitan con perfecta claridad, y perjudica á los alumnos, pasándoles de unos a otros estudios sin la debida preparacion […].

El vigoroso mantenimiento de la disciplina escolástica es indispensable para que los Catedráticos puedan desempeñar su noble misión con el debido decoro, y para que los jóvenes saquen de la enseñanza los frutos que la sociedad espera y tiene derecho á exigir.

Esta circular provocó la llamada «segunda cuestión universitaria», con la oposición de algunos catedráticos, y desencadenó la fundación de la ILE[18]. Las medidas del ministro Orovio no parecieron contentar a nadie dentro del panorama político e intelectual de la sociedad española del momento.

El carácter confesional (católico) del Estado, recogido en el artículo 11 de la Constitución de 1876, no supuso obstáculo para la creación de una Cátedra de Pedagogía fröbeliana en la Escuela Normal de Madrid, siendo ya ministro de Fomento el conde de Toreno, por Real Decreto del 31 de marzo, completado con la Real Orden del 1 de septiembre[19]:

[…] de todos los sistemas aplicados á esta enseñanza [la de la primera infancia], el denominado de *Froëbel,* ó *Jardines de infancia,* es el que, derivado de principios de verdadera filosofía y del conocimiento de lo que es la naturaleza humana en los primeros años de su desenvolvimiento, ofrece más lisonjeros resultados en la práctica (Exposición).

Artículo 1.º. Se crea, con el carácter de provisional, una cátedra especial de Pedagogía aplicada á la enseñanza de párvulos por el procedimiento denominado de Froëbel.

La Cátedra estaba unida a la Escuela Normal de Maestros (artículo 2) y, salvo la primera vez, se obtendría por oposición (artículo 3). Por el artículo 4, se anuncia un concurso público para la presentación de manuales para el estudio de esta materia. La obra ganadora del mismo fue *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de Infancia de F. Froebel,* Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, Madrid, 1879, de Pedro de Alcántara García, que era el titular de la Cátedra de Pedagogía fröbeliana de la Escuela de Institutrices de Madrid, desde el curso 1873-1874.

La coexistencia de la enseñanza pública y la privada urgía ser regulada. A esa necesidad responde la Circular del 15 de septiembre del director general de Instrucción Pública «encareciendo á los Rectores universitarios la necesidad de que los Profesores se contraigan en la enseñanza á las prescripciones legales», en vísperas del curso 1876-1877. En ella, se abordan importantes aspectos, además de las relaciones entre enseñanza pública y privada y el estado en que quedaron tras la legislación republicana, como la libertad de cátedra y sus límites, marcados por los derechos del alumno, y las bases doctrinales del edificio educativo nacional:

Por fortuna, dentro de los límites marcados quedan abiertos á la enseñanza extensos horizontes. V. S. procurará que en manera alguna se estrechen, y que la ignorancia ó la malicia no desconozcan su extension verdadera. Que las ciencias de observacion expongan leal y libremente los hechos, y los clasifiquen é infieran de ellos las leyes á que conduzca una

induccion razonable. Precisamente la apologética cristiana acrecienta diariamente sus riquezas con los nuevos descubrimientos, y sólo tiene que temer la mal encubierta hostilidad de ciertas escuelas que falsean los dogmas y violentan la ciencia para presentarlos en irreconciliable oposicion. Que los estudios filosóficos, partiendo de distintos métodos, y ensayando diversos sistemas, iluminen con la luz de la reflexion las grandes verdades encerradas en el fondo de la conciencia humana, condicion y fundamento de toda vida moral y religiosa. El ateísmo y las doctrinas que bajo distintas formas con él coinciden en sus tristísimos resultados sean quienes encuentren siempre cerradas las puertas de las aulas, como cerrado tienen siempre el acceso á todo espíritu elevado y á toda conciencia recta. En cuanto á las ciencias políticas, nada hay que temer de ellas mientras se encierren como es debido en la esfera de la pura especulación; pero V. S. no tolerará en manera alguna que, á favor de intempestivas aplicaciones, se degrade hasta convertirse en arma de partido ó en agente precursor de nuevos y funestos trastornos.

LA FUNDACIÓN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

La fundación de la Institución Libre de Enseñanza[20] se produce en 1876. Su primer curso se inaugura el 29 de octubre. En el artículo 15 de sus estatutos (31 de mayo de 1876, suscritos por el presidente de la Junta General, Laureano Figuerola) se declara:

> La Institución libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.

Habiendo nacido como proyecto de una universidad libre, acaba convirtiéndose en escuela privada de primera y segunda enseñanza y de formación de profesores. Respecto a la primera y segunda enseñanza, hay que recordar que la posición doctrinal de los institucionistas abogaba por una fusión de estas dos etapas, lo que respondería al proyecto no elitista ni selectivo de universalización de la enseñanza cuya conclusión será la masificación y depresión de la misma en la segunda mitad del siglo XX (en dirección a la escuela única o unificada: Logse):

> Los legisladores empiezan a no saber qué hacer con la segunda enseñanza, y de aquí todos esos tanteos, en el fondo de los cuales palpita, aunque tal vez aún con inseguridad, esta idea: o la segunda enseñanza está llamada a desaparecer por inútil, retórica y abstracta, o tiene que fundirse con la primera, como parte de esta misma, adoptando en absoluto su carácter[21].

Se deja ver, además, una tendencia premonitoria hacia el igualitarismo formalista propio de la pedagogía posmoderna:

> 1.º. La segunda enseñanza forma con la primera un mismo período continuo de cultura, el propiamente general, fuera del cual no hay lugar ya más que para el profesional o especial.
>
> 2.º. La clasificación de los grados de enseñanza en primaria, secundaria y superior debe rectificarse en el sentido de que no existen más que las dos esferas cualitativas dichas; si bien en cada una de ellas hay luego, cuantitativamente, una serie de grados, pero serie enteramente ilimitada; v. gr., en el arte de la construcción, desde el grado del obrero al ingeniero o arquitecto; y lo mismo en el artista, profesor, historiador, comerciante, militar, fabricante,

naturalista, etc. Si se acepta el concepto actual de las Universidades como centros de educación superior tan sólo, incluyendo en ellas las escuelas profesionales todas de este grado, como en otros pueblos (Suiza, Bélgica, Italia), podría decirse que la Universidad representa, desenvuelto ya y diferenciado en órdenes especiales independientes, el organismo completo de los mismos factores, cuyo conjunto debe constituir el objeto y programa enciclopédico de estudio en la escuela primaria y en el Instituto: ni uno más ni uno menos[22].

Se ha indicado ya en varias ocasiones que el estudio del latín es un criterio orientativo básico para entender los términos en que la relación de fuerzas que operan en el ámbito educativo español del siglo XIX, y aun de la primera mitad del XX, se desarrolla, oscila y cristaliza[23]. Hay que tener en cuenta que, como se analiza a continuación, unos días más tarde se presenta un proyecto de bases para una ley de instrucción pública, conocido como *Proyecto Toreno.* Se trata del «Proyecto de Ley de Bases para la formación de la Ley de Instrucción Pública» según Real Decreto del 29 diciembre, por Francisco Queipo de Llano, conde de Toreno, ministro de Fomento, y reinando Alfonso XII. Una vez más, se afronta la necesidad de una reforma de la enseñanza. En ese caso, la base legislativa que se pretende reformar es la constituida en su fundamento por el Decreto del 21 de octubre de 1868 y la Ley del 9 de septiembre de 1857 *(Ley Moyano).* Se trata, en lo esencial, de confeccionar un sistema de enseñanza pública que encaje con las bases de la Constitución de 1876 y que subsane los problemas heredados. Se mantiene la obligatoriedad de la primera enseñanza y su carácter gratuito para los que no puedan costearla (base 10.ª) y el catolicismo como elemento constituyente de la educación en la primera y segunda enseñanza, aunque se contemplan los casos de alumnos que profesen otros cultos, mientras que la enseñanza universitaria se considera puramente científica, sin perjuicio de que se deba respetar la doctrina católica (base 9.ª). La instrucción *limpia* de educación doctrinal y moral queda reservada para los estudios superiores, acaso cuando ya la labor de construcción de conciencia es superflua[24]. El proyecto queda fijado en su redacción definitiva, que era la cuarta versión, tras su paso por el Congreso, el 9 de marzo de 1878. Sin embargo, el proyecto de Toreno no sale adelante.

El punto de arranque para la reincorporación de los profesores separados de su puesto en la cuestión universitaria del 75 se puede hallar en la Circular, del 3 de marzo de 1881, dirigida por el ministro de Fomento del primer Gabinete liberal de la Restauración diseñado por Sagasta, José Luis Albareda, a los rectores universitarios en defensa de la libertad de ciencia y derogando el contenido de la Circular de Orovio del 26 de febrero de 1875 (no así el decreto, elevado a ley, que, por tal motivo, había de ser objeto de discusión en Cortes):

> Claramente se deduce de lo expuesto la intencion de recomendar eficazmente a V. S. que favorezca la investigacion científica, sin oponer obstáculos, bajo ningún concepto, al libre, entero y tranquilo desarrollo del estudio, ni fijar a la actividad del Profesor, en el ejercicio de sus elevadas funciones, otros límites que los que señala el derecho comun á todos los ciudadanos; creyendo además el Gobierno indispensable anular limitaciones que pesan sobre la enseñanza, originadas de causas que afortunadamente han desaparecido.

Se recurre al argumento de que el Decreto y la Circular del 26 de febrero de 1875 respondían a una situación excepcional. De tal modo que el texto manifiesta la posición de «neutralidad» del Gobierno en lo relativo a las actividades intelectuales:

> De esta manera, el Ministro de Fomento se considera fiel intérprete de la voluntad del Gobierno. Alejando, pues, de los centros docentes del Estado todo espíritu de partido, tiene decidido propósito de contribuir, con la imparcialidad de sus actos, á que, así en el orden de los intereses materiales de la Nación, como en todo cuanto se refiere á su actividad intelectual, adquieran tal ensanche las instituciones vigentes, que dentro de ellas vivan todos los deseos, y alienten todas las aspiraciones legitimas.

Más adelante, en 1888, Urbano González Serrano emite el siguiente dictamen del estado de la enseñanza y de la política en ese momento:

> La Universidad, que renovó en parte su personal docente durante el período revolucionario, que practicó la libertad de enseñanza, que desagravió a los profesores expulsados por liberales, educó a aquella juventud, que si no preparó, aceptó de buen grado la Restauración[25].

El juicio es de gran interés ya que plantea la paradoja de que una pedagogía *progresista* o aun *revolucionaria* produzca, sin embargo, generaciones *conservadoras* o, incluso, *reaccionarias* (aquí *Revolución* frente a *Restauración*). Este dilema, que envuelve bajo la arbitrariedad y la rigidez simplista de las etiquetas la complejidad del problema, y que sugiero llamar *la paradoja de la inversión pedagógica,* aparecerá en el periodo de la Segunda República, en lo relativo a las relaciones Iglesia-Estado. Propongo aplicarlo también, como habrá ocasión de abordar, al periodo denominado constitucionalista o democrático, es decir, desde la aprobación de la Constitución de 1978. Dicha paradoja es más aparente o formal que sustancial. Constituye parte esencial de este fenómeno de continuidad material de los postulados pedagógicos triunfantes gracias a –más que a pesar de– sus antagonismos formales.

La apertura en 1882 del Museo de Instrucción Primaria bajo dirección de Bartolomé Cossío, por Real Decreto del 6 de mayo, durante el primer gobierno liberal de la Restauración, presidido por Mateo Sagasta, revela la presencia que la ILE iba ganando. El Museo depende de la Dirección General de Instrucción Primaria. Se trata de una institución dedicada fundamentalmente a la formación de maestros y profesores. En el artículo 1.º del Decreto se menciona la figura de Fröbel. Desde 1884, recibe la denominación de Museo Pedagógico Nacional.

En 1887, la Administración central se hace cargo de los costes de los institutos. Antes los afrontaban los municipios y las diputaciones. La medida responde al proceso de centralización de la enseñanza, iniciado en los años treinta, para contrarrestar el peso del escolasticismo.

El siguiente proyecto de reforma, que está orientado a consolidar ese movimiento regenerador y modernizador, *liberal,* es del 15 de septiembre de 1894, reorganizando los estudios de segunda enseñanza, siendo ministro de Fomento Alejandro Groizard. En él se proyecta una segunda enseñanza que no se limite a

dar «cultura general» ni a servir exclusivamente de tránsito a los estudios superiores. El proyecto busca superar las deficiencias transmitidas por la Ley de 1857, deficiencias estructurales que las sucesivas reformas no habrían conseguido subsanar. Pretende ser una etapa en la que sea posible la formación *integral, armónica* del alumno. Pero esta pretensión no deja de ser problemática:

> Es innegable que la mera instrucción primaria constituye ya una preparación deficiente para la cultura de esa numerosa juventud, verdadero nervio de la patria, que luego ha de llenar las profesiones industriales, los escritorios mercantiles, las fábricas, las granjas, los talleres, en sus funciones técnicas y periciales, juventud, á la que hay que abrir de par en par los Institutos invitándola á una superior educación, necesaria igualmente á sus fines sociales y profesionales; mas no parece menos cierto, por otra parte, que esos jóvenes que no han de seguir carreras facultativas, tampoco necesitan ni de determinados estudios propiamente clásicos, ni de ciertos perfiles científicos en el conocimiento, precisándoles, por el contrario, terminar cuanto antes este periodo general educativo para entregarse á las técnicas y manualidades de las profesiones y oficios que les esperan. ¿Cómo armonizar semejantes reclamaciones sociales propias de nuestro tiempo, con la obligación no menos apremiante de disponer para esa otra juventud universitaria, cerebro de la Nación, una segunda enseñanza amplia y suficiente, sin escaseces de tiempo ni de estudio, que guarde armonía con la que hoy se facilita en todos los pueblos cultos de Europa? *(ibid.).*

El dilema es de enorme relevancia. Se trata de la dificultad de asumir una progresiva masificación de la enseñanza sin perder la calidad que la segunda fase de la misma exige para las necesidades de una nación moderna en proceso de construcción política, social e industrial. Es el problema que atraviesa toda la política educativa del siglo XX. Ante esta tesitura, se propone la división de la segunda enseñanza en dos periodos: uno de Estudios generales, de cuatro años de duración (de los diez a los catorce años de edad) y otro de Estudios preparatorios, de dos años. Esta reforma de la segunda enseñanza implica un cambio en su organización basado en razones didácticas:

> Por lo ya expuesto, y por lo que el más ligero examen de los cuadros de estudios propuestos revela, adviértese cómo el Ministerio que suscribe ha procurado plantear en la reforma otro de los principios arriba indicados, esto es: la ascensión gradual del conocimiento, la división de los estudios ó asignaturas en series de cursos, cada vez más amplios y perfectos, la repetición en suma del tema y el ejercicio que crea el hábito y produce la asimilación, acabando para siempre con el grave error de las asignaturas por masas cerradas, de golpe y en un solo curso, que abruman la inteligencia del alumno y producen ofuscación más que verdadero y claro conocimiento *(ibid.).*

Además, declara que el papel del Estado no tiene necesariamente que interferir en la libertad del profesor. Una curiosidad de importancia: el artículo 54 indica que ha de ser calificada la conducta del alumno, según los grados de «irreprensible, buena, regular y mala». La calificación *académica* de la conducta aquí consignada apunta hacia la permeabilización de los dos ejes sobre los que bascula la relación de fuerzas en la legislación educativa: instrucción y educación. La conducta, la educación, entra en el terreno de la instrucción al regirse por métodos en principio estrictamente académicos, como es la calificación. Dado que se califica la

conducta, esta inevitablemente influye en los resultados académicos del alumno. Con respecto a la corta vida del plan propuesto por Groizard, José España Lledó, en 1900, dictamina lo siguiente:

> Así las cosas, se inició por D. Alejandro Groizard el 15 de Septiembre de 1894 un período de verdaderas reformas en la segunda enseñanza.
>
> Su plan, considerado en conjunto, merece mi aprobación, aunque lamento que se dejara llevar del enciclopedismo.
>
> Breve fue la vida de este Plan de estudios: D. Alberto Bosch, sin parar mientes en los grandes méritos de la obra de Groizard, dio con ella al traste sin hacer otra cosa de provecho que establecer la Universidad católica del Sacro Monte, mistificando la libertad de enseñanza y adulterando la oficial, camino odioso y de privilegio por el cual no se puede seguir, porque a nada bueno conduce y que pueda ser útil al catolicismo y la ciencia. Gamazo, en 13 de Septiembre de 1898, dictó su plan de enseñanza, que significa un retroceso en la obra del Sr. Groizard, teniendo la desventura de coincidir en los errores, atenuar los aciertos y de abandonar el principio de supresión de examen (II)[26].

El autor, catedrático de Metafísica en la Universidad de Granada, excedente en el momento de la publicación del texto anterior, se considera discípulo de Zeferino González y de Orti y Lara, y reivindica, al inicio de este escrito, su condición de restaurador del *tomismo* en las escuelas de España:

> Cábeme el honor, y lo reivindico con orgullo, de haber sido uno de los iniciadores de la restauración del *tomismo* en nuestras escuelas.
>
> […] Hoy, si digo que soy *tomista,* cuando ya tal confesión no es peligrosa, y gracias al Cardenal González y á Orti y Lara el sistema domina en nuestros centros de enseñanza, no es por vano alarde: es porque quiero proclamar muy alto que todo lo debo á tan insignes maestros (I).

Como vemos, dentro de ciertos límites, el plan Groizard es el que mejor juicio le merece de los últimos del siglo XIX. Su crítica va dirigida contra el sesgo doctrinal que el Estado da a la enseñanza, bajo la apariencia de neutralidad científica o académica. En particular, se refiere a la enseñanza de la Filosofía, orientada hacia el *cartesianismo* y, en última instancia, hacia el *psicologismo.*

Sin perjuicio de que la posición desde la que el autor explícitamente emite su dictamen enlace con el *escolasticismo,* su juicio remite a una deriva que también será consumada a finales del siglo XX en la legislación y en el corpus doctrinal de la pedagogía vigente: ese sectarismo doctrinal enmascarado por una neutralidad *cientifista* o *tecnicista,* esto es, puramente retórica, construida en torno a una jerga vacía exclusiva para iniciados o adeptos, como sucede en la Pedagogía de fin de siglo.

En realidad, el plan Groizard no llega a aplicarse pues, por medio de un Real Decreto del 30 de noviembre de 1894, firmado por el ministro de Fomento Joaquín López Puigcerver, se regulan los estudios de segunda enseñanza provisionalmente en cinco cursos (no en seis).

Con el objetivo de que esta etapa sea simultáneamente complemento de la primera enseñanza y preparatoria para los estudios superiores, esto es, una etapa

que alcance un espectro demográfico muy amplio, en la línea señalada de progresiva universalización de la educación pública, se aprueba el Real Decreto del 12 de julio de 1895, siendo ministro de Fomento Alberto Bosch. Se establece la obligatoriedad del estudio de la Religión Católica para los católicos (artículo 1.º) y se mantiene la duración de la etapa en cinco años.

Con el Plan de Estudios de Segunda Enseñanza, por Real Decreto de 13 de septiembre de 1898, siendo ministro de Fomento Germán Gamazo, los liberales de Sagasta pretenden volver a algunos puntos del plan Groizard de 1894. Se atribuye a la segunda enseñanza un papel socializador, como sucede en casos precedentes. Y se la considera etapa con entidad propia y no meramente preparatoria para estudios superiores. La asignatura de Religión es incluida en el plan, junto con Matemáticas, Física, Química e Historia Natural, en la sección de Ciencias, y Geografía, Historia, Castellano, Francés, Filosofía y Literatura, en la de Letras, como asignaturas básicas. Y ello responde a un objetivo genérico de la etapa, que quiere ir más allá de la mera preparación técnica o utilitaria. Asimismo, se incluye el estudio del latín. Aquí se hace patente la importancia del estudio del latín. Tanto como posible elemento de discriminación dentro de la etapa, económicamente muy costosa, razón por la cual se evita la constitución de dos tipos de secundaria en función de esta asignatura, y como paradigma del modelo pedagógico propuesto, que cambiará, en la próxima medida legislativa, adoptada al año siguiente.

La segunda enseñanza se compone, según este plan, de seis cursos (artículo 2), como en la Ley Moyano. El acceso a la segunda enseñanza se fija en los diez años de edad y mediante prueba de ingreso sobre las asignaturas de la enseñanza primaria superior (artículo 29).

Sobre los libros de texto y libertad de cátedra, esta queda limitada por una censura, según se afirma, estrictamente *literaria* y *pedagógica:*

> No quiere el Ministro que suscribe coartar en lo más mínimo la libertad del Catedrático para profesar y exponer las doctrinas que sustenta, siempre que se conformen con las prescripciones de la moral y las leyes fundamentales del país; pero no puede tampoco tolerar que se abuse de esa misma libertad para corromper el gusto literario ni para explotar las posiciones oficiales. Lo menos que á un escritor puede exigirse es que sepa escribir con corrección; lo menos que puede reclamarse de un autor didáctico es que se ajuste en la exposición de su doctrina á la verdad científica y enseña lo que debe enseñar. Se hace necesario poner freno á la libertad de los textos, y para ello se les somete á la aprobación del Consejo de Instrucción pública, aprobación limitada puramente al aspecto literario y pedagógico […]. Con esta sencilla medida de policía literaria bastará para cortar de raíz los abusos que tanto han excitado la opinión y contra los que tanto se ha clamado en la prensa y en el Parlamento *(ibid.).*

En la misma línea se promueve un marco de mínimos, ya que la uniformidad completa de la enseñanza sería perjudicial para la libertad de cátedra.

Un aspecto interesante del preámbulo es la idea de que la supresión de exámenes en determinadas asignaturas es un ideal al que aspirar, pero de imposible implantación en ese momento en España debido a las peculiares circunstancias políticas y sociales del país. Cabe recordar que la ausencia de exámenes era una de las innovaciones de los institucionistas. Por otra parte, viene inevitablemente a la

memoria el ideal de la eliminación de la enseñanza pública que propugnaba en 1868 Ruiz Zorrilla, con respecto al cual también dictaminaba la imposibilidad material de su aplicación:

> El ideal sería llegar á la supresión de los exámenes de asignaturas que constituyen una verdadera obsesión para el alumno, perturbando hondamente su espíritu y haciendo infructuosas muchas de sus horas de labor. Pero esta radicalísima reforma tropieza en la práctica con tales dificultades, que no es posible implantarla mientras una situación normal y más próspera del país no consienta acometer de frente la grande empresa de la reforma de toda nuestra legislación de instrucción pública *(ibid.).*

La reacción de signo conservador vino en esta ocasión de la mano del Real Decreto sobre segunda enseñanza del 26 de mayo de 1899, siendo ministro de Fomento Luis Pidal y Mon, marqués de Pidal, por el que se modifica el plan anterior (del 13 de septiembre de 1898). Esta reforma refuerza el *Latín,* que pasa de estudiarse en los tres últimos años de la etapa a impartirse desde el primer curso (artículo 6) en detrimento de las disciplinas científicas. La etapa se amplía a siete cursos (artículo 1). Este plan supone otra reacción en el flujo dialéctico que las fuerzas tradicionalistas y modernas (o conservadoras y liberales, por emplear las categorías consagradas por el uso) mantienen. Se trata de una especie de arranque contrarreformista en el ámbito educativo español, sometido a estos vaivenes pendulares de alta frecuencia rítmica. Al respecto, Francisco Giner de los Ríos publicó un artículo comentando este decreto de reforma de la segunda enseñanza. En él, esgrimiendo como argumentos los tópicos institucionistas, destaca el retraso que la reforma constituye al perpetuar métodos arcaicos y, en particular, lo que el antiintelectualista y vitalista pedagógico Giner considera olvido o relajación con respecto a la exigencia de educar, y no meramente instruir:

> […] de todos los puntos de alguna gravedad en la enseñanza secundaria, este del programa es hoy el menos importante, por limitarse al elemento puramente intelectual, cuando el mundo entero clama por una educación que enseñe al joven a vivir, que lo lleve a la acción civil y humana, no a la contemplación sentimental e inerte; que haga hombres, no dilettantes, y meta en cintura al intelectualismo, destronado […]. Nada de división de las clases numerosas; siguen las hordas de oyentes. Nada de cultivo de la reflexión personal; sigue el memorismo psitacista. Nada de despertar el amor al trabajo; sigue la mortal indiferencia por saber o ignorar, y siguen la corruptora farsa del examen, y el morboso afán por «sacar nota», y la supersticiosa reverencia a la letra de molde, creyendo ingenuamente que el mal de los textos está en los «abusos» y que es fácil cortarlos. Nada de enseñanza de laboratorio, de colecciones, de excursiones, de cuanto puede responder a una preocupación sincera[27].

El panorama que presenta la instrucción pública en España, a juzgar por la descripción que ofrece Macías Picavea, no puede ser más desdolador: falta de medios; pésima formación del profesorado; burocratización y mecanización de la enseñanza, convertida en un encadenamiento de meros trámites; ausencia de iniciativa investigadora; etcétera[28].

Como medida correctora de esa precariedad se produce la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes por Real Decreto del 18 de abril

de 1900, durante la regencia de María Cristina de Habsburgo-Lorena, siendo presidente Francisco Silvela. Su primer titular fue Antonio García Alix. El ministerio vino a ocupar, de algún modo, el hueco dejado por el Ministerio de Ultramar, tras la pérdida de las últimas colonias. Los presupuestos generales del Estado se hacen cargo de los gastos de la enseñanza primaria, hasta entonces competencia de los ayuntamientos.

Con el nuevo ministerio, se aprueba el Real Decreto del 12 de abril de 1901 por el que se aprueba el Plan de Estudios firmado por Álvaro Figueroa, conde de Romanones, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes con Sagasta. El documento se centra en la reforma del sistema de exámenes, que se quiere modificar para potenciar una enseñanza no memorística. El rechazo de esta metodología, tópico de la pedagogía moderna y posmoderna, aparece ya aquí, en legislaciones que no son precisamente *revolucionarias:*

> Las modificaciones introducidas en el examen de ingreso obedecen á la necesidad de que el que ha de entrar en la segunda enseñanza muestre desde el principio la condición de sus facultades discursivas, traduciendo en palabras sus sensaciones referente á las cualidades externas de los objetos materiales; no limitándose á dar señales, como principio de su carrera, de la educación memorista y verbalista, ajena á todo conocimiento positivo de las cosas que en lo sucesivo, no sólo no le ha de servir de provecho, sino que, por el contrario, le ha de causar grave daño ante las realidades de la vida (Exposición).

Los exámenes empiezan a vislumbrarse como obsoletos, bajo sospecha de perpetuar procedimientos más burocráticos que estrictamente académicos en un sistema educativo que debe ser superado, y tolerados bajo la condición de que reflejen fielmente la preparación del examinado. Además, se tiene en cuenta el perjuicio *psicológico* que pueden generar en el sujeto, otro tópico, siquiera sugerido casi tangencialmente en este caso, que explotará impunemente la posmodernidad pedagógica:

> Es necesario que el examen de ingreso en los Institutos llegue á constituir una verdadera y seria prueba de aptitud; es necesario también que este examen, como todos aquellos á que en lo sucesivo ha de someterse al estudiante, no produzca en él sobresaltos y perturbaciones, no sea el único fin de la carrera escolar, fin á cuyo brillante cumplimiento consagran todos sus afanes los más aplicados, mientras que los perezosos ó poco aptos procuran sortear sus dificultades por mil medios reprobables. Se impone que el examen sea el medio de acreditar la suficiencia obtenida por el estudio; se impone que no se enseñe ni se estudie tan sólo para examinarse, sino para obtener el mayor número posible de conocimientos en todas y cada una de las materias que comprende la enseñanza *(ibid.).*

El hecho de que los exámenes sean objeto de revisión por parte de las autoridades educativas indica el más o menos tímido impulso que lleva, en estos momentos, a distanciarse paulatinamente de una enseñanza que podríamos adjetivar de tradicional y aun escolástica. De hecho, el plan de Romanones provocó el rechazo de sectores eclesiásticos y conservadores en general. Ha habido oportunidad de constatar este distanciamiento con respecto a la tendencia tradicional desde inicios del siglo XIX, y se puede ver ahora cómo se va

plasmando en aspectos concretos de la enseñanza. Esta revisión crítica de aspectos básicos de una enseñanza que se quiere reformar acabará asumiendo en la pedagogía posmoderna postulados acríticos sólo formalmente opuestos al tradicionalismo, pero materialmente reaccionarios y de una vacuidad consumada.

Hay que decir que, a partir de estos momentos, las congregaciones religiosas viven una fase de expansión en España que suele atribuirse a su expulsión de la enseñanza en Francia por las leyes anticongregacionistas de Waldeck-Rousseau (2 de julio de 1901) y Combes (7 de julio de 1904)[29]. Romanones estaría intentando, con esta reforma, revalorizar la enseñanza pública frente a la privada religiosa.

En estricta coherencia lógica con lo sugerido en el pasaje precedente, se concluye que el ideal es la supresión de los exámenes de ingreso, pretensión que apareció ya en el plan Gamazo:

> El ideal en esta materia sería la radical supresión de ellos; pero ateniéndose, no á lo ideal, sino á lo posible, y conociendo el escaso valor práctico de las reformas que en la ley se hacen, antes de crearse la costumbre que las fundamenta, bastará, para evitar los inconvenientes del actual sistema, disponer que cada Profesor verifique los exámenes públicamente en los últimos días del curso, en la forma en que le parezca más oportuna, según la índole especial de cada asignatura y el acuerdo del Claustro respectivo. Por tal medio se viene á consagrar lo que en la realidad sucede, destruyendo todo el aparato artificial y externo que hace de los exámenes, sí, un acto solemne, pero con la solemnidad de las representaciones teatrales. ¿Quién ignora que en la actualidad, aun formado el Tribunal por tres Catedráticos, sólo examina el de la asignatura, y que éste es el único y absoluto árbitro en la calificación de sus alumnos? *(ibid.).*

A pesar de todo lo dicho, o acaso a causa de ello justamente, se mantiene el examen de ingreso a las facultades. El examen es considerado pernicioso si potencia un sistema en el que priman las estrategias para superar exámenes en lugar de fomentar la adquisición de conocimientos. Pero es esto último el objetivo del sistema público de enseñanza, por lo que pruebas de acceso objetivas y que midan bien la formación del alumno se hacen necesarias en el proyecto de recuperación de la nación política, para lo cual es imprescindible un filtro, una selección, como ya propuso en su momento Condorcet: los exámenes de los alumnos de los colegios privados se realizaban en los institutos oficiales (artículo 27). La Religión no es asignatura obligatoria. Cuando Romanones cesó como ministro, se restablecieron los exámenes en los mismos colegios.

En otro movimiento de reacción, se vuelve a privilegiar el estudio de la lengua patria sobre el del latín, que se comienza en el tercer curso del bachillerato general, por medio del Real Decreto del 18 de agosto, dividiendo el bachillerato en uno general y uno técnico.

Y, en esa línea de universalización de la enseñanza, se aprueba el Real Decreto del 26 de octubre de 1901, firmado por el conde de Romanones, por el que se amplía la escolaridad obligatoria hasta los doce años de edad (artículo 6.º); recordemos que la Ley Moyano la había marcado de los seis a los nueve. La ampliación de la escolarización obligatoria será otro de los criterios que es

obligado tener en cuenta para medir la tendencia del sistema educativo en España. Esta medida responde al objetivo marcado, el de una «instrucción integral», que exige la ampliación del contenido de las materias y, sobre todo, introducir en ellas estudios de «condición propiamente pedagógica».

El Decreto establece, además, el estudio de Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada para el primer curso de los tres grados de primera enseñanza: párvulos, elemental y superior (artículo 3.º).

El siguiente Plan de Estudios Generales de este zigzagueante periodo es aprobado siendo ministro Gabino Bugallal, conservador, por Real Decreto del 6 de septiembre de 1903. Simplifica el plan Romanones reduciendo la carga lectiva de algunas asignaturas. Permanece vigente hasta el Plan Callejo de 1926. Establece seis años comunes (sin distinción entre letras y ciencias) de segunda enseñanza para obtener el grado de Bachiller. Se trata del plan que se adopta provisionalmente en 1931.

Las sacudidas legislativas y doctrinales darán paso al estallido histórico conocido como siglo XX.

[1] Cacho Viu, *op. cit.,* p. 122; véanse también pp. 186 y ss.

[2] J. M.ª Díaz Sánchez, «Nicolás Salmerón, fundador y director del colegio "El Internacional". Modelo y ensayo para la Institución Libre de Enseñanza (1866-1874)», *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses. Letras* 7 (1987), pp. 49-56.

[3] Véase Bueno Sánchez, «Historia de la "Historia de la filosofía española», cit.

[4] F. Giner de los Ríos, «José Lledó», BILE 15, 30 de abril de 1891, pp. 113-114, en *Ensayos y cartas,* México, Fondo de Cultura Económica, 1965, 1.ª ed., p. 132 (citado por Díaz Sánchez, *op. cit.*).

[5] Cfr. Cacho Viu, *op. cit.,* pp. 152 y ss.

[6] *El Pensamiento español,* del 24 de enero de 1864, en *Historia de la Educación en España,* Madrid, Ministerio de Educación, 1979, pp. 510-518.

[7] «Por otra parte, los prejuicios que se adquieren en la educación doméstica son una consecuencia del orden natural de las sociedades, y el remedio está en una sabia instrucción que reparta las luces; en cambio, los prejuicios dados por el Poder público son una verdadera tiranía, un atentado contra una de las partes más preciosas de la libertad natural […]. Es preciso, pues, que el Poder público se limite a regular la instrucción, abandonando a las familias el resto de la educación» (Condorcet, *1.ª Memoria sobre la Instrucción Pública,* en *Escritos pedagógicos,* cit.).

[8] Como se indicó, aparece ya un precedente en el Real Decreto del 22 de mayo de 1859.

[9] Según el estudio de J. M.ª Marco, en este punto ya puede rastrearse la pista del krausismo, que será cuerpo doctrinal de la Institución Libre de Enseñanza: «El fondo de la reforma era la continuidad entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria. Hasta entonces habían sido dos etapas de la educación completamente separadas, aunque ya había habido intentos legislativos de complementarlas. Es una idea romántica, según la cual el niño es portador, aunque sea en germen, de todo lo que puede llegar a ser como hombre. La educación es el proceso de desarrollo progresivo y continuo de estas posibilidades. Los saltos y las transiciones bruscas (las revoluciones, en otro tipo de vocabulario) no hacen más que interrumpir esta evolución natural hacia la plenitud del ser. Se habrán reconocido algunos de los motivos que forman la doctrina krausista que profesaban Sanz del Río y sus amigos. Esto de la continuidad en la enseñanza era una de las obsesiones de Fernando de Castro y es verosímil que este punto deje entrever la influencia del círculo de Sanz del Río en la legislación educativa. De hecho, el director general de Instrucción Pública de Ruiz Zorrilla era Santiago Diego Madrazo, profesor de la Facultad de Derecho y próximo a los círculos de Sanz del Río. Y cuando Ruiz Zorrilla fue sustituido en Fomento por José Echegaray, el ingeniero y economista liberal, ocupó el cargo de director general otro

amigo de los krausistas, Manuel Merelo, profesor del Instituto de Noviciado» (J. M.ª Marco, *Francisco Giner De los Ríos. Pedagogía y poder,* Madrid, Ciudadela Libros, 2008, pp. 108-109).

[10] «El ambiente de desorden introducido en las Universidades por la legislación revolucionaria está perfectamente reflejado, por lo que hace a la de Santiago, en la primera novela de la Pardo Bazán, *Pascual López. Autobiografía de un estudiante de Medicina,* Madrid. Montoya y Cía., 1879. "¡Simultanear! ¡Simultanear!" exclama uno de los personajes, refiriéndose a la costumbre de cursar dos o más años a la vez, "Así dicen ya las gentes: ¡Médico de revolución, prepara la Extremaunción!" (p. 25).»

[11] Cacho Viu, *op. cit.,* pp. 257-259.

[12] En 1873, Pedro de Alcántara García, secretario general de la universidad, abre en la Escuela de Institutrices la primera cátedra de Pedagogía fröbeliana que hubo en España (cfr. Cacho Viu, *op. cit.,* p. 264).

[13] Más adelante, en el Preámbulo del Decreto del 29 de mayo de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 30 de mayo), firmado por Marcelino Domingo como ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes del primer gobierno de la Segunda República, puede leerse: «Con ello también se contribuirá a valorar y desenvolver virtudes raciales de dignidad y nobleza que han influido de manera decisiva en el establecimiento de la República mediante la admirable manifestación de espontánea y ejemplar ciudadanía».

[14] V. Cacho Viu, *op. cit.,* p. 262. La fuente que cita Cacho Viu es *Datos, Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 39 (1815), p. 34, y prólogo al tomo 3 de las *Obras completas,* Madrid, Ediciones la Lectura, 1919, de Giner, pp. XXVII-XXVIII.

[15] «En 1874, último año del sexenio revolucionario, pocos meses antes del restablecimiento de la monarquía de Alfonso XII, se dictaron ya, desde el Ministerio de Fomento, algunas disposiciones encaminadas a contener el desbarajuste que estaba produciendo la excesiva libertad de enseñanza establecida en 1868» (M. Revuelta González, *Los colegios de jesuitas y su tradición educativa [1868-1906],* Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1998, p. 208).

[16] Cfr. J. M.ª Marco, *op. cit.,* pp. 195 y ss.

[17] Se toma la expresión, en un sentido que se precisa a lo largo de este trabajo, de la conocida fórmula marxiana: «Del mismo modo que se puede considerar la producción de la plusvalía absoluta como expresión material de la subsunción formal del trabajo en el capital, la producción de la plusvalía relativa puédese estimar como la de la subsunción real del trabajo en el capital» (K. Marx, *El capital, Libro I, Capítulo VI [inédito]. Resultados del proceso inmediato de producción,* trad. de Pedro Scaron, p. 60, Madrid, Siglo XXI, 1990).

[18] Cfr. Cacho Viu, *op. cit.,* pp. 282 y ss.; J. M.ª Marco, *op. cit.,* pp. 161 y ss.

[19] Cfr. J. Ortega, «Educación preescolar», en B. Delgado Criado (ed.), *op. cit.,* pp. 403 y ss. Según el autor, a pesar de esta medida gubernamental, la pedagogía fröbeliana no tuvo demasiado arraigo en España.

[20] «Hubo, sin embargo, una razón legal para mantener de momento el nombre de la Institución. El mismo día en que se autorizaron sus Estatutos, el 16 de agosto de 1876, una R. Orden dispuso "que los establecimientos libres de enseñanza no puedan usar las denominaciones de Instituto y Universidad". Este texto legal fue la primera reacción del gobierno de Cánovas ante el anuncio de que los profesores separados iban a abrir una Universidad libre» (*Datos, Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 39 [1915], p. 36, en Cacho Viu, *op. cit.,* p. 409, nota 48).

[21] M. B. Cossío, *Congreso Nacional Pedagógico (Madrid. 1882). Actas de las sesiones celebradas,* Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1882, pp. 82-83 (citado por A. Delibes, «La desaparición del pensamiento liberal en la educación», *La Ilustración Liberal* 29 [otoño de 2006]). Es lo que recibirá más adelante la denominación de *escuela única* o *unificada.*

[22] Giner, «Nota sobre la segunda enseñanza» (1893), en *Obras completas,* t. 2, vol. XVII, pp. 162-163.

[23] Así lo indica, por ejemplo, la ya citada Circular del director general de Instrucción Pública, A. de Mena y Zorrilla a los rectores universitarios, del 15 de septiembre de 1876 (*Gaceta* del 21): «Hállase la instrucción pública de España en un periodo laborioso de transición. Elevándose de la ruina y anarquía pasadas, tiende á constituirse racional y orgánicamente, á levantar el nivel intelectual de la Nacion, y á depositar en el corazon y en la mente de las nuevas generaciones el gérmen de un provenir de engrandecimiento y ventura».

[24] Cacho Viu ofrece una interpretación distinta: *op. cit.,* pp. 446 y ss.

[25] U. González Serrano, *Una cuestión pedagógica,* BILE 12 (1888), p. 301 (citado por Cacho Viu, *op. cit.,* p. 213).

[26] «La enseñanza oficial de la Filosofía en España», *Revista Contemporánea* XXVI, 593, Madrid, 15 de agosto de 1900, tomo CXIX, cuaderno III, pp. 308-316.

[27] F. Giner de los Ríos, *Obras completas,* t. 2, vol. XVI, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza,* pp. 109-111.

[28] R. Macías Picavea, *El problema nacional. Hechos, causas, remedios* (1899), Madrid, Biblioteca Nueva, 1996.

[29] J. Lalouette, «El anticlericalismo en Francia, 1877-1914», en Rafael Cruz (ed.), *El Anticlericalismo, Ayer* 27 (1997), pp. 15-38.

14. La Escuela Nueva y el socialismo burgués

La influencia de la ILE se va consolidando durante las primeras décadas del siglo XX principalmente a través de dos ejes: la Escuela Nueva, de Núñez Arenas, y la Liga de Educación Política Española, de Ortega y Gasset. Ese magma neopedagógico e ideológico, vinculado conceptualmente al humanismo krausista, desembocará en la Escuela de la República, que, en general, reivindica tal legado como referente inexcusable de su concepción pedagógica.

Sin embargo, una institución que podría considerarse cercana en parte a esos postulados como es la Escuela Moderna de Barcelona, de Ferrer y Guardia, abierta en 1901 –cuyo bibliotecario, Mateo Morral, es acusado del atentado contra Alfonso XIII–, sufre su cierre.

Ello no impide que se vayan sucediendo hechos que dan noticia del calado del pensamiento institucionista en la educación pública, de manera más o menos velada, como la fundación de la Junta para el Fomento de la Educación Nacional, por Amalio Gimeno, ministro de Instrucción Pública, el 10 de enero de 1907, dedicada a la enseñanza primaria.

Atendiendo a esta función, se alude al tópico, transversal a las más contrapuestas orientaciones pedagógicas y legislativas, como es integrar la educación en la instrucción:

> Conviene reconocer que, no solamente nos interesa instruir, sino educar; pues para contar con todas las armas que la moderna educación pone en manos de los que saben obtenerla, y con las cuales no es tan difícil la lucha en la sociedad contemporánea, falta mucho á nuestra juventud. Importa educar bien, extensa y completamente para todos los fines útiles de la vida sana, honesta y vigorosa, y esto se hace por un método intelectual riguroso y por una disciplina física, á la que ni se debe ni se puede faltar. Es preferible saber poco é intensamente, á saber mucho y mal; lo que conviene, además, es ser hombre fuerte y útil en todos los menesteres de la vida, sin menoscabo de la energía moral y de la voluntad dominante. Por eso, al hablar de instrucción, es preciso hablar también de educación y de la necesidad de vigorizar la constancia de los futuros hombres, de disponer á los niños para el aprendizaje de la vida y de enseñarles á obtener los medios para gobernarse á sí mismos *(ibid.)*.

Fue suprimida por Rodríguez San Pedro mediante Real Decreto del 18 de noviembre y sustituida por una Junta Central de Primera Enseñanza.

Con el objetivo de promover la innovación pedagógica para la reforma de la enseñanza primaria y secundaria en España y la investigación de universitarios españoles en el extranjero, se funda la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas por Real Decreto del 11 de enero bajo el gobierno liberal de Antonio Aguilar y Correa, marqués de la Vega de Armijo, y con Amalio Gimeno como ministro de Instrucción Pública. Fue presidida por Santiago Ramón y Cajal, aunque su auténtico promotor era José Castillejo Duarte, discípulo de Giner, quien fue, al parecer, el inspirador de la idea. Este organismo acogió a

muchos institucionistas y tanto la Residencia de Estudiantes (1912) como el Instituto-Escuela (1918) nacen de él. Se tiende a suponer que la influencia de la Institución Libre de Enseñanza en la Junta para Ampliación de Estudios fue exclusiva, pero no parece prudente descontar sin más el peso de personajes ajenos a la misma, como el propio Ramón y Cajal. De hecho, alguien tan duro en sus juicios sobre la *Institución,* como Menéndez Pelayo, formó parte como vocal de la Junta en el momento de su nacimiento. La tesis de Serrano Sanz es que, en la Junta, convivieron dos programas diferentes, pero complementarios al fin: el impulsado por Giner y José Castillejo, el institucionista, cuyo eje era la renovación pedagógica de la educación en España a través de la formación de profesores para la enseñanza media e, incluso, infantil, y de innovaciones pedagógicas, y el impulsado por Ramón y Cajal, centrado en la excelencia investigadora y científica y, por tanto, en la enseñanza superior[1]. Su actividad no se detiene hasta la Guerra Civil.

Siguiendo el impulso secularizador de la enseñanza, José de Canalejas, presidente del Consejo de Ministros de España, firma la denominada «Ley del Candado» el 27 de diciembre de 1910, «prohibiendo el establecimiento de nuevas Asociaciones pertenecientes á Ordenes ó Congregaciones religiosas, canónicamente reconocidas, sin la autorización del Ministerio de Gracia y Justicia».

LA ESCUELA NUEVA DE MADRID

En 1911, Manuel Núñez Arenas[2] funda la Escuela Nueva de Madrid[3]. Se trata de una especie de universidad popular con la vocación de formar militantes socialistas. El genérico *Escuela Nueva* suele atribuirse a la influencia rousseauniana, a través de Pestalozzi, Fröbel, Herbart, frente a la *Escuela Tradicional.* Este tipo de pedagogía es la que acaba por imponerse en Europa tras la Segunda Guerra Mundial[4]. En Estados Unidos se denomina *Escuela Progresista (Progressive School).* La línea de continuidad entre ambos modelos se forja gracias al carácter formal de una ruptura superficial, que no es sustantiva o material, como el recorrido histórico y su análisis revelan.

En el XI Congreso del PSOE, en septiembre, Manuel Núñez Arenas presenta el documento titulado *Bases para un programa de Instrucción Pública*[5], redactado por Lorenzo Luzuriaga, que acaba siendo el programa educativo del socialismo español. En ese documento se reclamaba la gratuidad de la enseñanza en todos sus grados y la organización unificada de las escuelas, lo que se denominará *escuela unificada* (el modelo británico de este sistema recibe el nombre de *Comprehensive Schools*)[6], de acuerdo con el principio de la «unificación» de la enseñanza, es decir, «la desaparición de todas las barreras que separan la enseñanza primaria de la secundaria, y a ésta de la superior, y que hacen de ellas verdaderos compartimentos estancos». Recuérdese que esta es una de las aspiraciones pedagógicas y organizativas de la ILE. Este texto es clave para explicar la relación

entre los institucionistas y los socialistas españoles, conexión plasmada en la Segunda República, como habrá ocasión de comprobar, y mantenida en la política educativa socialdemócrata tras el franquismo:

> Todo programa de reorganización de la instrucción pública en España, ha de inspirarse en este principio fundamental: la socialización de la cultura, que supone no sólo la idea universalmente reconocida del derecho a la instrucción, sino también esta otra igualmente admitida, pero muy pocas veces realizada: la igualdad de derechos ante la instrucción.
>
> No se trata aquí, naturalmente, de esa igualdad ficticia, convencional, reconocida hoy en la legislación de todos los países, incluso del nuestro, sino de una igualdad real, verdadera, la cual únicamente es posible cuando se dan a cada hombre los medios necesarios para poder educarse, y se suprimen los obstáculos que se oponen al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana.

El tópico del igualitarismo se fundamenta en la distinción entre igualdad «ficticia» e igualdad «real», como se ve en el texto precedente. Esta distinción, habitual en muchos de los movimientos políticos de vanguardia de inicios del siglo XX, incluso en los aparentemente más diversos o enfrentados, olvida que la igualdad o *isonomía* es precisamente una ficción jurídica, un artificio que, del mismo modo que las formas platónicas, sólo puede predicarse de lo diferente. Es esa igualdad ficticia, juego político restringido al ámbito de las relaciones con el Estado, la que hace posible la diversidad real entre los individuos. Una igualdad absoluta, real o no ficticia, impondría una uniformidad masiva (pletórica) en la que las diferencias serían superfluas, insignificantes, despreciables, borradas bajo el peso de la maquinaria estatal. La pretensión de igualar realmente, es decir, en la totalidad de los aspectos y matices de la realidad, y no sólo en el juego de las leyes del Estado, sólo admite dos opciones: la imposibilidad o el exterminio (el cero o el infinito). Esta tendencia queda apuntada y marcará la deriva de políticas educativas formalmente (retóricamente) antagónicas.

Sin embargo, el texto defiende para la construcción de un sistema escolar público criterios meritocráticos, siguiendo el modelo francés, que tendrán continuación en la obra de Marcelino Domingo. Esto diferencia, con nitidez, estas bases de la pedagogía posmoderna. Las razones de esta distancia han de ser buscadas en el contexto sociopolítico en que se erigen. Este programa pretende ser la base de un Estado que habrá de construirse técnicamente, por lo que cualquier privilegio de casta o de clase resultaría un obstáculo. Para ello, la procedencia del individuo es irrelevante, pero requiere, en cambio, unas exigencias académicas que garanticen la calidad de la preparación de los jóvenes que habrán de formar parte de ese Estado. En la posmodernidad de fin de siglo en España, el Estado no está en construcción sino en descomposición. La discriminación, usada como tabú, no como concepto que definir y precisar, ha quedado desactivada retóricamente, por lo que no es admisible selección alguna ni siquiera por el esfuerzo, el talento o la capacidad, innecesaria en un Estado en descomposición para el que el sistema público de educación no desempeña función formativa sino meramente policial[7]. A esto se une la gratuidad indiscriminada, tópico que parece pretender una

igualación (todos gratis) y que, en el sistema de finales del siglo XX y usado por la pedagogía posmoderna, acaba convertido en discriminación al condenar a los alumnos sin recursos a la escuela pública, desertizada y vaciada de contenido académico. Como se pudo apreciar, la tradición ilustrada del siglo XIX en España había reclamado una gratuidad discriminada: el Plan del Duque de Rivas, el Plan de Alonso Martínez, la Ley Moyano (artículo 1.º).

Otro de los rasgos que caracterizan ese totalitarismo tendencial al que se enfrenta el presente análisis es el del tópico de que la educación ha de abarcar todos los aspectos de la vida de los alumnos («la vida entera») impregnándola del sesgo doctrinal que de la Escuela emana en cada caso. También este rasgo es transversal a las más diversas políticas educativas y, en España, queda consumado en la ley de 1990, con las correspondientes consecuencias.

> Todo esto se refiere a la educación desde el punto de vista social. Pero aun en el mismo aspecto técnico, pedagógico, es necesario marchar a la unificación de la enseñanza en todos sus grados, según la fórmula de la «escuela unificada». Esta supone la desaparición de todas las barreras que separan a la enseñanza primaria de la secundaria, y a ésta de la superior, y que hacen de ellas verdaderos compartimentos estancos. Y tal unificación debe hacerse tanto en los planes de estudio como en el personal docente.

Todos estos puntos componen la denominada *Escuela única* o *unificada.* Lo relevante para el presente estudio es que esta orientación se presenta a sí misma como una medida técnica, cuando responde efectivamente a una determinada orientación ideológica. El adjetivo *pedagógico* –y aun el adjetivo *científico,* empleado en ciertas ocasiones– sirve aquí para enmascarar y legitimar ese sesgo ideológico haciéndolo pasar por neutral. Las líneas de las bases que hemos comentado aparecen reflejadas en la estructuración de las distintas fases de la educación.

En esta etapa se incluyen dos puntos de importancia: la continuidad entre la enseñanza primaria y la secundaria («ampliada»), que es una de las claves de la Escuela única, y la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciocho (la Logse, en 1990, la amplía hasta los dieciséis años de edad, pero los dirigentes socialistas nunca ocultaron que su objetivo a medio plazo es la ampliación hasta los dieciocho), si bien el documento introduce la selección en esta etapa respondiendo al criterio meritocrático ya mencionado («según sus aptitudes»), aunque le añade el componente psicológico («y sus gustos»).

Respecto a la formación de profesores, se propone la creación de la Facultad de Pedagogía, lo que supone un paso más en la consolidación de esta institución como *ciencia* hegemónica y de referencia[8].

Las claves del programa presentado son, por tanto, la tendencia hacia un sistema unificado (tanto para alumnos como para los docentes) y la ampliación de la escolaridad obligatoria. Mantiene, sin embargo, cierta selección en el tránsito de la educación primaria a la secundaria, que determina el itinerario en la enseñanza superior.

ORTEGA Y LA LIGA DE EDUCACIÓN POLÍTICA

Otra de las muestras de la imparable influencia institucionista fue la celebración del *IV Congreso Internacional de Educación Popular,* en Madrid, del 25 al 27 de marzo de 1913, declarado oficial por Real Decreto del 1 de marzo de 1912[9].

Sin embargo, el segundo eje sobre el que se asienta doctrinalmente el institucionismo, acaso de modo menos explícito, pero con innegable eco social, es la Liga de Educación Política Española[10], presentada por Ortega y Gasset en su célebre discurso[11] del 23 de marzo de 1914 en el Teatro de la Comedia («Vieja y nueva política»[12]), fundada en octubre de 1913 con la publicación de un manifiesto firmado por el propio Ortega, Manuel Azaña, Gabriel Gancedo, Fernando de los Ríos, el marqués de Palomares del Duero, Leopoldo Palacios, Manuel García Morente, C. Bernaldo de Quirós y Agustín Viñuales, según enumera Juan Marichal en su «Prólogo» al tomo I de las *Obras completas* de Manuel Azaña (México, Oasis, 1966). A estos firmantes se une un buen número de intelectuales, entre quienes está, como quedó señalado, Núñez Arenas, así como Lorenzo Luzuriaga. El discurso de Ortega habla de una «educación política de las masas»:

> *Para nosotros, por tanto, es lo primero fomentar la organización de una minoría encargada de la educación política de las masas.* No cabe empujar a España hacia ninguna mejora apreciable mientras el obrero en la urbe, el labriego en el campo, la clase media en la villa y en las capitales no hayan aprendido a imponer la voluntad áspera de sus propios deseos, por una parte; a desear un porvenir claro, concreto y serio, por otra. La verdadera educación nacional es esta educación política que a la vez cultiva los arranques y los pensamientos[13].

El texto, así como la propuesta orientada a la praxis política, tiene el interés de mostrar cierta conexión, si bien compleja e inestable, entre una elite intelectual, encabezada por Ortega, y elementos obreristas:

> La Liga de Educación Política se propone mover un poco de guerra a esas políticas tejidas exclusivamente de alaridos, y por eso, aun cuando cree que sólo hay política donde intervienen las grandes masas sociales, que sólo para ellas, con ellas y por ellas existe toda política, comienza dirigiéndose primero a aquellas minorías que gozan en la actual organización de la sociedad del privilegio de ser más cultas, más reflexivas, más responsables, y a éstas pide su colaboración para inmediatamente transmitir su entusiasmo, sus pensamientos, su solicitud, su coraje, sobre esas pobres grandes muchedumbres dolientes[14].

Se trata de un liberalismo que se cataloga de radical, próximo al progresismo armonista y al liberalismo decimonónico de los institucionistas, haciendo hueco, acaso por necesidades estratégicas, como implícitamente apunta Ortega en el documento de referencia, al socialismo y al sindicalismo:

> Lo complejo tiene que ser reflejado, en los programas políticos, complejamente; y una de las cosas más graves que ocurren en España es que sólo se dirigen a la multitud esos simplismos radicales o reaccionarios, esos grandes gritos, que convierten la política en un sicofantismo, en obra de denostación y de insulto. Por consiguiente, yo necesitaría mucho tiempo para explicar

en qué sentido nosotros deseamos ser radicales, es decir, extremadamente liberales, mucho más liberales que cuantos partidos tienen hoy representación en nuestro Parlamento. Pero es que hay cosas que, a lo mejor, pasan como no radicales y lo son […]. Mientras las cosas no se pongan claras no podremos, sin incurrir en falta de seriedad, declararnos, sin más ni más, radicales. ¿Para qué? ¿Para pedir la limosna de un aplauso?[15].

Sin embargo, esta unión parecía sospechosa en círculos socialistas:

> El partido socialista, en España como en China, a pesar de las corrientes revisionistas, es un partido de clase: y no hay más. Se está con la clase obrera o se está con la clase burguesa[16].

> Realmente, nosotros, no hemos sufrido una decepción más porque nada esperábamos de él, como nada esperábamos de los de su casta. No borramos la frase: los de su casta. La casta intelectual española es incapaz de nada generoso, su corazón no late al unísono con el del pueblo porque no tiene corazón[17].

UNA SÍNTESIS LLAMADA LORENZO LUZURIAGA

En todo caso, parece que hay una evidente conexión, al menos en la génesis de esta experiencia, entre ambas corrientes, objetivadas en la *Escuela Nueva* de Núñez Arenas y el círculo socialista, y la *Liga* promovida por Ortega. Acaso la figura que mejor encarna el eslabón entre ambas sea la de Lorenzo Luzuriaga, de tan relevante presencia en la pedagogía promovida por la ILE y la izquierda republicana, al pertenecer a las dos organizaciones[18]:

> Las circunstancias que animaron la creación de la Escuela Nueva tuvieron que ver con en el giro programático que se produjo en el PSOE en la primera década del siglo, con el consiguiente acercamiento a los intelectuales progresistas (no propiamente socialistas) y el inicio de la colaboración con los partidos republicanos. Hacia 1907 surgió entre un grupo de jóvenes universitarios la idea de crear un foro de encuentro entre socialistas, intelectuales y estudiosos de la cuestión social. Personas luego tan conocidas como José Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos, Constancio Bernardo de Quirós, Mariano García Cortés, Juan Almela Meliá, Tomás Elorrieta, Rafael Urbano o el propio Manuel Núñez de Arenas, se reunieron en el Ateneo de Madrid con la intención de constituir un grupo a imagen y semejanza de la Fabian Society inglesa, que tan importante impacto había tenido para la configuración del Partido Laborista. En aquellas reuniones se elaboró un «Cuestionario para un estudio del Partido Socialista español», que debía servir para llevar a cabo sus primeras actuaciones pero que no llegaría a desarrollarse. La iniciativa suponía la ruptura con el obrerismo predominante en el socialismo español de finales del siglo XIX.
>
> Según analizaría posteriormente Núñez de Arenas, en aquel grupo podían identificarse dos tendencias diferentes. Por una parte, estaban quienes, como Ortega, eran partidarios de insistir en el estudio, el análisis científico de los problemas sociales y la reflexión personal y colectiva. Por otra parte, se encontraban quienes, como el propio Núñez de Arenas, pretendían lanzarse a la acción y «estudiar en la realidad». Los primeros darían paso posteriormente a una institución tan conocida e influyente como la Liga de Educación Política, con una vocación más intelectual, mientras que los segundos crearían la Escuela Nueva, comprometida con el movimiento obrero de signo socialista[19].

La importancia de dicha conexión es clave en la secuencia aquí reconstruida y reside en que la legislación educativa de los gobiernos socialistas en la España

posterior a la Transición, una vez abandonada oficialmente la línea marxista, así como la doctrina pedagógica triunfante, beben de esa comunión. Por el peso material de los procesos históricos, la enseñanza padeció los efectos del giro por el cual el socialismo español fue relegando el componente obrerista a lo decorativo.

La fundación del Instituto-Escuela, por medio de la Junta para Ampliación de Estudios (Real Decreto del 10 de mayo de 1918), siendo presidente del Gobierno Antonio Maura y ministro de Instrucción Pública Santiago Alba, se inspira en las bases pedagógicas institucionistas; promueve el ensayo de modernos métodos de enseñanza, la formación del profesorado y constituye, así, el siguiente paso en el afianzamiento de la nueva pedagogía. La medida dice responder a la insuficiencia de las reformas llevadas a cabo hasta la fecha de manera genérica y meramente preceptiva:

> El carácter general y preceptivo de las reformas, hacen que no pueda acometerse prudentemente sino aquellas de necesidad más evidente y más unánime, reclamadas por la opinión; es decir, que se reforme siempre tarde y bajo la presión de un daño persistente. Pero aun así se corre el riesgo, tantas veces confirmado, de que los resultados no correspondan, y hasta sean con frecuencia opuestos á los que la buena intención de los gobernantes había calculado.
>
> Por otra parte, tales reformas no pueden tocar sino al elemento exterior y menos importante de la enseñanza, único susceptible de regulación uniforme por el Estado, siéndole inasequibles los factores decisivos en una obra de educación, tales como la personalidad del maestro, su relación con los alumnos, la vida corporativa de la Escuela y el ambiente (Exposición).

El Estado no se considera capacitado (aún, habría que decir) para legislar la *interioridad* del proceso de enseñanza, lo que es juzgado un serio déficit. La tendencia hacia una escuela totalitaria (ya nos hemos topado con la expresión «instrucción integral», que apunta como mera tendencia en esta dirección), entendida aquí como impulso inercial de la maquinaria del Estado, esto es, independiente de las intenciones y características psicológicas de los agentes, se ve plasmada en documentos oficiales como el reseñado. Así, esa *interioridad* del proceso de enseñanza, que apunta en definitiva al *interior* del sujeto en formación, a su carácter, a sus opiniones, a su *moral,* habrá de quedar bajo el control de la educación estatal. En lugar de legislar para potenciar las capacidades cognitivas del alumno, se tenderá a legislar sobre su *interior.* Dicho en términos positivos (no metafísicos), se tratará de producir ideología, de imponer doctrina (tenga el contenido que tenga) por medio de una educación basada en el común *formalismo pedagógico,* que rebasa los límites de la instrucción académica, técnica e intelectual (la alimentación didáctica) y que se construye sobre la formalidad de la producción de ideología (conciencia) independientemente del contenido doctrinal que en cada caso llene el proceso. Ante esa imposibilidad, la propuesta presentada por el Real Decreto en cuestión es la de un ensayo pedagógico en un centro constituido a tal efecto. Se preocupaba no sólo de la instrucción sino también de la educación moral. Este aspecto crucial aparece, más adelante, en el proceso de selección de profesores implantado en 1931, en la forma del criterio de admisión

que exigía la adhesión a la línea pedagógica oficial. Esa línea pedagógica lleva implícita ya una moral, un sesgo ideológico, no meramente técnico, que estará presente en adelante, sin perjuicio de los vaivenes y aun antagonismos políticos e ideológicos. Es lo que aquí se diagnostica como formalismo pedagógico. Además, no había exámenes ni castigos.

PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN, PLAN CALLEJO Y LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

En el creciente propósito de universalizar la enseñanza, se produce la primera campaña de alfabetización[20] por la Comisión Central para Combatir el Analfabetismo por Real Orden del 5 de febrero de 1923, aunque un Real Decreto del 31 de agosto de 1922 sentaba sus bases teóricas[21].

A esa campaña se une la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años por Real Decreto del 18 de mayo de 1923 por el que se aprobaba el Estatuto General del Magisterio[22].

Además, se inicia un programa de construcción de escuelas y centros educativos ya con Primo de Rivera en el gobierno. De los 60 institutos en el curso 1923-1924 se llega a 94 al final de la década, y se abren unas 4.500 escuelas. También crece el número de estudiantes matriculados en bachillerato y el de alumnado femenino. La tasa de analfabetismo desciende en un 9 por 100 en la década y la población escolarizada aumenta un 2 por 100. Hay que indicar que, desde el Real Decreto del 23 de noviembre de 1920, la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas, dirigida por Antonio Flórez, arquitecto vinculado a la ILE, el Estado pasaba a ocuparse de este aspecto, antes competencia de las administraciones locales.

En 1926, se aprueba el Plan Callejo por Real Decreto del 25 de agosto. Divide el bachillerato en dos grados: elemental, tres años, y superior o «bachillerato universitario», tres años, con uno común y dos específicos, de Letras y de Ciencias (artículo 1). Elimina el examen de conjunto para establecerlo por grupos de asignaturas, como medida destinada a reducir la cantidad de pruebas. No se admitió la supresión de exámenes, propuesta defendida por la ILE, que ya apareció en diversos momentos[23], y que fue puesta en práctica en el Instituto-Escuela. La edad mínima de ingreso en el bachillerato es de diez años. El bachillerato queda establecido al mismo tiempo que como complemento de la enseñanza primaria y como fase preparatoria para los estudios superiores, como fase con entidad propia, aspiración que ya se perseguía en diversas legislaciones decimonónicas.

Con respecto a la Religión, es asignatura obligatoria, excepto para los estudiantes cuyos padres soliciten quedar eximidos de ella, pero no evaluable. Otra de las asignaturas que permiten ponderar la tendencia de un plan de estudios es el Latín. A este respecto el Plan Callejo reduce su estudio de dos cursos (plan de 1903) a uno, aunque los alumnos de la sección de Letras lo cursaban en los dos años de la especialidad. Además, el estudio del Griego desaparece. Como

contrapartida, se da más peso a los idiomas modernos. En general, hasta el Plan de 1926, que puede acaso considerarse aún propio del siglo XIX por sus características, aceptado lo cual se entraría propiamente en el XX con la legislación republicana, se impone, en cuanto a la estructura organizativa, pero no tanto en lo ideológico, el bachillerato clásico sobre el moderno, más industrial, y también más costoso, debido a limitaciones económicas y materiales[24].

El ambiente intelectual y universitario estaba bastante agitado, como lo prueban las protestas estudiantiles y la oposición de sectores intelectuales ante el Real Decreto-Ley de reforma universitaria del 19 de mayo de 1928[25]. En particular, el rechazo se dirigía contra el artículo 53, que permitía a los alumnos de centros privados (léase, religiosos) ser examinados por dos profesores de su centro y un catedrático de la universidad donde se matricularan, lo que fue considerado un privilegio[26].

Ante momentos históricos tan críticos, Ortega denuncia la situación de la universidad, hija de unos tiempos de masificación y tecnificación de la vida social en *Misión de la Universidad* (1930)[27]. En la línea de su *Rebelión de las masas,* el pensador madrileño deplora la barbarie aderezada con una acumulación acrítica de saberes especializados e inconexos:

> El carácter catastrófico de la situacióm presente europea se debe a que el inglés medio, el francés medio, el alemán medio son *incultos,* no poseen el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tiempo. Ese personaje medio es el nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas. Este nuevo bárbaro es pricipalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también –el ingeniero, el médico, el abogado, el científico[28].

Los nuevos bárbaros son vástagos de la condensación de focos de masas en las sociedades industrializadas de la Europa de entreguerras que cristalizarán en los movimientos políticos populistas: fascismos, nacionalismos socialistas y socialismos nacionales. A juicio de Ortega, un factor decisivo en la gestación de este fenómeno es la decadencia de la universidad, desde el punto de vista de una idea de cultura ligada a lo vital, esto es, a una realidad global, radical, que se encuentra más acá de los antagonismos de la tradición metafísica occidental. Esa barbarie está tecnificada. No es mera ignorancia. Es ignorancia autocomplaciente, cegada para lo que no es la especialidad propia. Y abre siniestros panoramas:

> Ha sido menester esperar hasta los comienzos del siglo XX para que se presencie un espectáculo increíble: el de la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás[29].

El diagnóstico de Ortega, que da continuidad a los presentados en la *Rebelión de las masas,* como el texto titulado «La barbarie del especialismo», en este caso particular, es lúcido y aporta material analítico de valor para el seguimiento de la deriva pedagógica sufrida por las sociedades europeas hasta la actualidad, a pesar de estar preso de una concepción idealista de la cultura y ser deudor confeso de las corrientes pedagógicas que son caldo de cultivo de las inercias fatales de la

enseñanza cuyos postulados, defendidos en el pasaje que sigue, son sometidos a crítica en el presente estudio:

> ¿Cuál fue el gran paso dado en la historia entera de la Pedagogía? Sin duda, aquel viraje genial inspirado por Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y el idealismo alemán, que consistió en radicalizar algo perogrullesco. En la enseñanza –y más en general en la educación– hay tres términos: lo que habría que enseñar –o el saber–, el que enseña o maestro y el que aprende o discípulo. Pues bien: con inconcebible obcecación, la enseñanza partía del saber y del maestro. El discípulo, el aprendiz, no era el principio de la Pedagogía[30].

Esta degradación de los estudios superiores, desde el punto de vista de la llamada alta cultura, reclama la necesidad de una elite, lo que el propio Ortega denomina «minoría rectora» en textos anteriores, cuyos integrantes posean una formación más global capaz de hacerse cargo de las funciones de mando:

> La sociedad necesita buenos profesionales –jueces, médicos, ingenieros–, por eso está ahí la Universidad con su enseñanza profesional. Pero necesita antes que eso, y más que eso, asegurar la capacidad en otro género de profesión: la de mandar. En toda sociedad manda alguien –grupo o clase, pocos o muchos. Y por mandar no entiendo tanto el ejercicio jurídico de una autoridad como la presión e influjo difusos sobre el cuerpo social. Hoy mandan en las sociedades europeas las clases burguesas, la mayoría de cuyos individuos es profesional. Importa, pues, mucho a aquéllas que estos profesionales, aparte de su especial profesión, sean capaces de vivir e influir vitalmente según la altura de los tiempos. Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser, antes y más que ninguna otra cosa, la Universidad.
>
> Si mañana mandan los obreros, la cuestión será idéntica: tendrán que mandar desde la altura de su tiempo; de otro modo serán suplantados[31].

La solución propuesta es la apertura de una *«Facultad» de Cultura,* que constituiría el núcleo de la universidad y de la enseñanza superior. Su función sería, en palabras de Ortega, «devolver a la Universidad su tarea central de "ilustración" del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica»[32]. El problema comienza en el momento en que hay que dar contenido concreto a tal proyecto y acotar con cierta precisión a qué se está uno refiriendo cuando habla del «hombre», del «mundo», de «cultura». Acaso quepa sospechar que varias generaciones de la España contemporánea han acabado pagando esa indefinición y ese vaporoso y tímido idealismo. Con independencia de sus limitaciones o defectos, es obligado reconocer la pertinencia de reclamar una reestructuración de la universidad, como hace Ortega aquí. El asunto vuelve a suscitar polémica de gran interés en los años sesenta, cuando se replantea la función de la universidad y de la Filosofía en ella, especialmente, a raíz de la controversia respecto al papel de la Filosofía en la enseñanza media y superior, entre Manuel Sacristán y Gustavo Bueno.

[1] Cfr. J. M.ª Serrano Sanz, «Una reinterpretación de la Junta para Ampliación de Estudios»,

conferencia pronunciada en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 24 de marzo de 2009.

[2] Pertenecía a una familia de clase media ilustrada y acomodada y estudió el bachillerato con los jesuitas. Formaba parte de la Sociedad Fabiana y se adhirió a la Liga de Educación Política (1914).

[3] «Movimiento social», *El Socialista* XXVI, 1297, 20 de enero de 1911, p. 4.

[4] A. Viñao Frago, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX,* cit., pp. 33-34. Siguiendo la línea de análisis ofrecida, es preciso rechazar el estatuto de científico para la psicopedagogía. Este aspecto, así como los tópicos de esta corriente, caen bajo la crítica de la parte correspondiente al estudio del siglo XX.

[5] *El Sol* II, 358, 25 de noviembre de 1918, p. 8.

[6] A. Delibes, «Era la educación, estúpidos», *Libertad Digital,* 3 de agosto de 2010.

[7] Se habla aquí de la función de orden público que la institución escolar pública ha acabado desempeñando a finales del siglo XX, cuestión sobre la que habrá que volver. Recordemos el antecedente de 1815, ya glosado.

[8] Cfr. P. Cuesta Escudero, «Bases para un programa de instrucción pública», *Cuadernos de Pedagogía* 11 (1975), pp. 24-47, recogido en J. Ruiz Berrio (dir.), *La educación en España. Textos y documentos,* Madrid, Editorial Actas, 1996, pp. 326-327.

[9] Cfr. A. Jiménez-Landi, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente,* t. IV: *Periodo de expansión influyente,* Madrid, Editorial Complutense, 1996, p. 23.

[10] Se pueden leer las crónicas aparecidas en *El Liberal* y *El Imparcial* (enormemente elogiosas, en especial la del primero), el 24 de marzo de 1914.

[11] Cabe mencionar que Ortega prologa la traducción que Luzuriaga realiza al español del libro de Herbart, *Pedagogía general,* Madrid, Espasa Calpe, 1935. Se trata, seguramente, del más *filosófico* de los rousseaunianos. De ahí el interés de Ortega y, paradójicamente, el fundamento de su crítica a la pedagogía herbartiana: «Mas si preguntamos a Herbart qué es en cuanto ciencia la pedagogía, hallaremos una grave respuesta: la pedagogía es ciencia en cuanto da cita para la solución de sus problemas a dos ciencias filosóficas: la ética, que determina el fin de la educación, y la psicología, que regula sus medios. Es decir, que si el maestro ha de ser pedagogo, ha de ser el maestro filósofo. Este es el sentido que tiene la conversión herbartiana de la pedagogía en ciencia formal. Desde entonces queda obligado el maestro a estrechar sus relaciones con la filosofía. Conviene decir de una manera clara que la pedagogía de Herbart y, tras ella, todas las pedagogías posteriores se convierten en una pura logomaquia, desde el punto en que los pedagogos se hallan exentos de una seria preparación filosófica. Por faltar ésta suelen los maestros padecer una fatal propensión a suplantar las cosas con palabras, a vivir en un penoso dogmatismo intelectual. Nada es tan necesario al maestro como la independencia del espíritu. Y esto es la filosofía: antes que un sistema de doctrinas cristalizadas, una disciplina de liberación íntima que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo de todas las ligaduras dogmáticas. No habrá, pues, en España, pedagogos mientras no haya en las Escuelas Normales un poco de filosofía» (pp. 8-9). Por otra parte, Ortega es uno de los primeros becados por la Junta de Ampliación de Estudios para estudiar en el extranjero.

[12] J. Ortega y Gasset, «Vieja y nueva política», en *Obras completas,* vol 1, Madrid, Alianza, 1993, pp. 265-307.

[13] *Ibid.,* p. 302.

[14] *Ibid.,* p. 268.

[15] *Ibid.,* pp. 287-288.

[16] *El Socialista* XXVIII, 1609, 19 de octubre de 1913.

[17] A. Saborit, «Ortega y Gasset, monárquico», *Acción Socialista,* 28 de marzo de 1914, p. 3. Esta cita y la anterior aparecen en P. Aubert, «Elitismo y antiintelectualismo en la España del primer tercio del siglo XX», p. 130, en *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, H.ª Contemporánea,* t. 6 (1993), pp. 109-138.

[18] También pertenecían a ambas instituciones el propio Ortega, Azaña, Bello, M. de Palomares, Leopoldo Palacios, García Morente, Quirós, Pablo Azcarate, Américo Castro y Araquistáin. Cfr. P. Cuesta Escudero, *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923),* Madrid, Siglo XXI, 1994, p. 341; cfr. M. Tuñón de Lara, «Institución Libre de Enseñanza e "Institucionismo" en el primer tercio del siglo XX», p. 846, en *Actas del V Congreso Internacional de Hispanistas,* vol. 2, Asociación Internacional de Hispanistas, 1977, pp. 839-851.

[19] A. Tiana Ferrer, «La Escuela Nueva», en *Catálogo de la Exposición sobre la Casa del Pueblo*

de Madrid, 28 de noviembre de 2008-1 de febrero de 2009, pp. 1-2. Del mismo autor, cfr. *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917,* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, pp. 410-416; también, M. Tuñón de Lara, *Medio siglo de cultura española (1885-1936),* Madrid, Taurus, 1970, pp. 246-289.

[20] Para consultar los datos sobre alfabetización durante la primera mitad del siglo XX, véase A. Viñao Frago, *Escuela para todos,* cit., pp. 212 y ss.

[21] Cfr. R. López Martín, *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera,* II, Valencia, Universidad de Valencia, 1995, p. 82; cfr. R. Alberdi, «Educación institucional», en B. Delgado Criado (ed.), *op. cit.,* p. 700.

[22] Cfr. A. Viñao Frago, *Escuela para todos,* cit., Madrid, Marcial Pons, 2004, p. 231; cfr. J. L. García Garrido, «Escolarización y alfabetización», en B. Delgado Criado (ed.), *op. cit.,* pp. 916-917.

[23] Ya en el *Plan Gamazo,* de 1898, por ejemplo.

[24] Cfr. J. A. Lorenzo Vicente, «Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España», *Revista Complutense de Educación* 7, 2 (1996).

[25] Cfr. López Rey, *Los estudiantes frente a la dictadura,* Madrid, J. Morata, 1930.

[26] L. E. Rodríguez-San Pedro Bezares y J. L. Polo Rodríguez (eds.), *Historia de la Universidad de Salamanca,* II, *Estructuras y flujos,* Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2004, p. 247.

[27] J. Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad* [1930], edición de Raúl J. A. Palma, Buenos Aires, 2001 [disponible en http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf].

[28] *Ibid.,* p. 4.

[29] *Ibid.,* p. 6.

[30] *Ibid.,* p. 7.

[31] *Ibid.,* p. 5.

[32] *Ibid.,* p. 17.

15. La escuela republicana y sus contradicciones

El 14 de abril de 1931 se proclama la Segunda República. El 16 de abril es nombrado ministro de Instrucción Pública Marcelino Domingo, director general de Primera Enseñanza Rodolfo Llopis, subsecretario Domingo Barnés. Marcelino Domingo firma tres decretos durante su primer mes como ministro.

Uno sobre el reconocimiento del bilingüismo de la enseñanza en Cataluña. En él, se abre la rendija por la cual se cuela el cálido aliento del espíritu de la nación catalana. Su aparición se resuelve jurídicamente en el artículo 11 del Estatuto Interior aprobado el 25 de mayo de 1933 por el Parlamento de Cataluña, con el voto en contra de los diputados de la Lliga de Cambó, en los términos que siguen: «la enseñanza primaria será obligatoria, gratuita y catalana por la lengua y por su espíritu»[1].

Otro decreto declarando la no obligatoriedad de la instrucción religiosa mediante Circular de la Dirección General de Primera Enseñanza del 13 de mayo[2], y un tercero, reformando el Consejo de Instrucción Pública, con el nombramiento como presidente de Miguel de Unamuno el 27 de abril (nombrado, a su vez, rector de la Universidad de Salamanca el 22 de mayo).

El relativo al bilingüismo en Cataluña revindica la lengua materna (lo que se ha llamado en este estudio *función didáctica respiratoria*) como la lengua en que ha de producirse la enseñanza primaria. Este referente, por tanto, no encaja con la llamada inmersión lingüística del nacionalismo cultural. No obstante, persiste la retórica idealista incluso en un documento oficial emitido por un gobierno presuntamente laico:

> Respetar la lengua materna, sea ella cual fuere, es respetar el alma del alumno y favorecer la acción del Maestro permitiendo que ella se cumpla con toda plenitud (Preámbulo).

Por Decreto del 13 de mayo, quedan anulados los planes de estudios de bachillerato (el Plan Callejo de 1926) y establece un plan de transición basado en el Plan de 1903. El examen de final de bachillerato pasa a ser responsabilidad de los institutos, y son ellos los que otorgan sus títulos. Se ha consumado la independencia académica de la universidad.

La continuidad institucionista se afianza. Por Decreto del 29 de mayo de 1931 se crea el Patronato de Misiones Pedagógicas: se nombró presidente a Manuel Bartolomé Cossío, discípulo predilecto de Giner, con el propósito de acercar el saber a las áreas rurales y los rincones olvidados de España («nuevos procedimientos de influencia educativa en el pueblo […] con la palabra y el espíritu que la anima y realiza la comunión de ideas y aspiraciones generosas»). La educación ciudadana y la colaboración de los ciudadanos en el «progreso nacional» son claros objetivos de esta legislación. Por debajo de la retórica al uso, que en ese momento no tiene escrúpulo alguno en recurrir a la idea de raza («virtudes raciales

de dignidad y nobleza»), algo inconcebible un par de décadas después, tras la derrota militar de los fascismos en la Segunda Guerra Mundial, es inequívoca la vocación de forjar una ciudadanía que soporte (siquiera electoralmente) los cimientos del nuevo régimen.

En esta institución, pero también en medidas que se analizarán enseguida, se percibe la doble articulación de educación ciudadana y «nueva» pedagogía que sostiene la política educativa en cuestión. Estos dos componentes se dan unidos y su conexión reside en la función del *formalismo pedagógico,* que conduce a los sujetos en fase de formación en una dirección ideológica determinada, sea esta la que sea. La «nueva» pedagogía (la llamada *Escuela Nueva, Escuela Progresista* o *Progressive School, Comprehensive School,* incluso *Escuela democrática,* etc.) no es nueva en cuanto a su función esencial: producir conciencia pletórica; producir masa consensuada, por medio de una determinada orientación ideológica, esto es, no académica, técnica o científica. La adquisición de conocimientos (entendida por analogía como alimentación didáctica, según el canon que aquí se ha propuesto) es secundaria y está al servicio de este objetivo prioritario, sin perjuicio de las diferencias en este aspecto que las distintas legislaciones presenten.

LA MISIÓN SACERDOTAL DEL MAESTRO REPUBLICANO

En agosto se encarga al Consejo de Instrucción Pública la redacción de unas «Bases para un Anteproyecto de ley de instrucción pública», documento elaborado por Luzuriaga y publicado en el número de septiembre de *Revista de Pedagogía,* fundada por el mismo. Unos meses antes, Luzuriaga había publicado otros dos textos de interés: «Ideas para una reforma constitucional de la Instrucción Pública», de abril, publicado también en la *Revista de Pedagogía,* y sobre el que se redactan las citadas «Bases para el Anteproyecto de ley», y un artículo publicado en *Crisol,* y reproducido por la misma revista, en su volumen X, de mayo del mismo año, bajo el título de «Llamamiento al Magisterio republicano». En él puede leerse lo siguiente:

> No se trata de hacer «política», de partido o de secta, como se ha hecho hasta ahora. El maestro y la escuela han de estar siempre por encima de aquellos. Se trata de educar políticamente, republicanamente, ya que la República es la forma de Gobierno que hoy tiene España. Hacer «política» sería precisamente lo contrario: negar la colaboración a la República, sumarse a sus adversarios, introducir divergencias en la concepción general republicana[3].

El anteproyecto de ley marca las claves de la denominada Escuela Unificada o Escuela Única. Según se ha indicado con anterioridad, la dirección a la que apunta es a la de la construcción de un sistema educativo no selectivo. La implantación de una ley educativa basada en este documento no llegó a producirse.

Para gestionar la transición del Plan de Estudios de 1926 al actual, basado en el de 1903, se aprueba el Decreto del 7 de agosto. En él se propone como objetivo que la asignatura de Religión, de dos horas en el primer año del bachillerato, dos

en el segundo y una en el tercero, quede reducida a un solo curso en el primer año, además de tener carácter no confesional, no dogmático y no obligatorio.

Y, para regular un nuevo sistema de elección del profesorado, se aplica la Reforma de las Escuelas Normales por Decreto del 29 de septiembre de 1931:

> La Escuela de la España que está en nuestras manos no será, ni por su obra ni por su rango, la Escuela de la España de ayer. Será jardín y taller; convivencia de todas las clases sociales y todas las confesiones; principio de una selección que posibilitará el vuelo de la inteligencia a las cimas del saber y del poder. El Maestro ha de ser el artífice de esta nueva Escuela […]. La República no pretende solamente levantar las paredes de una Escuela: aspira a dar a la Escuela un alma. Con esta reforma, que es a la vez social, cultural y económica, la República tiene la convicción de formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del Maestro, con el fin de que sea el alma de la Escuela[4].

No puede sorprender que el sistema de selección del profesorado que se pretende implantar no se base sólo en criterios estrictamente académicos o técnicos (la docencia como técnica específica de transmisión de saberes), sino en la capacitación, legitimada por el ministerio, según la orientación pedagógica (ideológica) que define al nuevo proyecto político en el poder. El procedimiento neutral de oposiciones no sirve cuando el proyecto político en marcha precisa la construcción de una «ciudadanía nueva», a lo que hay que añadir el significativo tono mesiánico inyectado en las palabras dedicadas a la figura del profesor. Se habla de la función sacerdotal del maestro, que será «el alma de la Escuela». Esta retórica salvífica es herencia de la ILE. Aparece recurrentemente en los textos de este periodo, en particular en autores como Rodolfo Llopis[5].

Según las claves del presente estudio, no es casual que una política educativa que pretende implantar una escuela «laica» reproduzca, sin embargo, los mecanismos del idealismo más explícito, de un teleologismo redentor, repitiendo así, sobre la base del *formalismo pedagógico,* la producción de ideología en la fase escolar, en lugar de la activación o excitación de la capacidades cognitivas *(filomatía).*

Siguiendo el modelo del fundado en Madrid en 1918, se autoriza a la Generalidad de Cataluña la apertura de un Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza en Barcelona, «con el carácter de ensayo pedagógico» por Decreto del 9 de octubre. Esta medida, claramente afín a los postulados e intereses institucionistas, junto con otras, como la fundación del Patronato de Misiones Pedagógicas, permite establecer la continuidad objetiva existente entre ciertas medidas adoptadas en ese periodo y la política educativa del primer gobierno republicano. Por Decreto de la misma fecha se autoriza la apertura de nuevos institutos nacionales de segunda enseñanza. En el preámbulo se exponen no sólo los motivos de tal medida sino también la visión que el régimen reconoce tener de la enseñanza primaria («aproximarla al alma del pueblo») y de la secundaria («complemento de la primera»).

Se puede detectar el rechazo de la concepción de la enseñanza media como preparatoria para los estudios superiores. Hemos tenido ocasión de comprobar

cómo uno de los rasgos que se asumen como medida de innovación con respecto a la llamada Escuela Tradicional es la de otorgar a la etapa de la enseñanza media entidad propia y, en última instancia, la de considerarla como continuidad de la primaria. Esto implica no establecer corte ni filtro entre una y otra. El rechazo de una enseñanza selectiva va aflorando aquí, si bien de manera matizada, como se desprende de las palabras, ya glosadas en este trabajo, de Marcelino Domingo.

Este proyecto de producción de una ciudadanía determinada responde a un proyecto político general. La República misma se presenta, a través de las palabras de sus representantes, como una «Escuela de civismo», como un Estado educador. La pedagogía estatalizada, germen del totalitarismo pedagógico, aparece recurrentemente. Así, por ejemplo, en Azaña: «La República tiene que ser una escuela de civilidad moral y de abnegación pública, es decir, de civismo […]. [M]erced a la República, puede haber Estado, y el Estado, que es la concepción más alta del espíritu humano en el orden político, es nuestro guía y nuestro rector y la entidad moral delante de la cual tenemos que ir a ofrendar nuestro trabajo los que no tenemos ni queremos tener otras entidades delante de las cuales sacrificarnos y rendirnos»[6].

En el texto de la Constitución aparecen las líneas esenciales del modelo educativo propuesto por el nuevo régimen: la escuela unificada, enseñanza primaria gratuita y obligatoria, libertad de cátedra, facilidades para el acceso de los económicamente necesitados a todos los grados de enseñanza, «a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación», enseñanza laica, y en cuanto a la metodología pedagógica (no meramente técnica): «hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana». El krausismo institucionista y la pedagogía rousseauniana encarnados en la Norma fundamental del Estado.

Después de ocho meses en el cargo, a mediados de diciembre de 1931, Fernando de los Ríos Urruti, sobrino lejano de Giner de los Ríos, sustituye a Marcelino Domingo[7] como ministro.

La reivindicación de una escuela laica, cuyo laicismo fue superficial, pues no logró desprenderse de las adherencias ideológicas correspondientes, quedó recogida en la Circular del 12 de enero de 1932:

> El Maestro ha de ser un educador. La Escuela ha de transformarse en el sentido de ser cada día más hogar. Ha de ser la verdadera casa del niño […].
>
> Hay que conseguir que la vida penetre en la Escuela. Y hay que llevar la Escuela allí donde la vida esté. La Escuela libresca de ayer ha de ser superada por la Escuela activa de hoy. Los horarios viejos y los programas rutinarios han de ser superados por los centros vivos de interés y por la libre curiosidad del niño. La Escuela ha de responder en todo momento a las interrogantes del niño. La Escuela ha de ser un hogar donde se trabaje. Ha de hacer del trabajo el eje de su actividad metodológica. Ha de hacer del niño un alegre trabajador. Hacer del niño un trabajador no es enseñarle un oficio determinado. En la Escuela el niño no tiene que aprender ningún oficio.
>
> Pero todo cuanto aprenda en la Escuela ha de ser hecho, realizado por el niño mismo, utilizando sus manos, el manualismo como medio de expresión. Y ha de hacerlo en fecunda colaboración con sus compañeros. Y así acabará teniendo conciencia de que el trabajo

individual es tanto más útil cuanto mejor sirve los intereses de la comunidad.

Hay que unir la Escuela y el pueblo. La Escuela ha de vivir en íntimo contacto con la realidad. Los paseos, las excursiones, las visitas escolares harán conocer a los niños la vida de la zona en que esté enclavada la Escuela. El Maestro utilizará todos los grandes valores educativos que encierra el ambiente geográfico […].

La Escuela ha de ser laica. La Escuela, sobre todo, ha de respetar la conciencia del niño. La Escuela no puede ser dogmática ni puede ser sectaria. Toda propaganda política, social, filosófica y religiosa queda terminantemente prohibida en la Escuela. La Escuela no puede coaccionar las conciencias. Al contrario, ha de respetarlas. Ha de liberarlas. Ha de ser lugar neutral donde el niño viva, crezca y se desarrolle sin sojuzgaciones de esa índole[8].

La circular en cuestión pretende ser la aplicación del artículo 48 de la Constitución, ya citado, que, a su vez, tiene continuidad en la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de 1933. El texto muestra a las claras que por *escuela laica* no se entiende *neutral,* ya que, según la argumentación en curso, la instrucción está supeditada a la educación. El paidocentrismo no intelectual sino meramente psicológico, el *manualismo* y el *laborismo,* esto es, la actividad y el trabajo como base metodológica por encima del pensamiento, del concepto y de los libros (la «Escuela libresca»), el vitalismo –todo lo cual conduce a un marcado antiintelectualismo–, son los ejes del explícito idealismo armonista de la nueva pedagogía oficializada por la política educativa del primer gobierno republicano.

Ese laicismo anticlerical se resolvió, además, con la disolución de la Compañía de Jesús en el territorio español, según Decreto del 23 de enero, por el que se busca dar aplicación a la laicidad del Estado ya glosada, el cual no puede admitir una autoridad superior. Resulta inevitable recordar las relaciones de la naciente fe católica en el seno del Imperio romano durante el siglo I d.C. y sus relaciones con él[9], ya que el cristianismo fue, en los primeros años de nuestra era, la única religión prohibida por el Imperio, precisamente por reconocer una autoridad superior a la del emperador.

En estas urgencias renovadoras, hay una medida de importancia capital para entender el proceso analizado. Se trata del Decreto del 27 de enero por el que se abre en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid la nueva Sección de Pedagogía. La pedagogía es presentada acríticamente como *la ciencia de la educación,* arrogándose un estatuto epistemológico que no le compete, a poco que se sea mínimamente riguroso en la acepción del término, y del concepto correspondiente, de ciencia[10]. La mera *técnica* de transmitir saberes y habilidades, que requiere una praxis, una experiencia y a la que pueden ayudar ciertos conocimientos psicológicos, se va imponiendo como la *ciencia* oficialmente institucionalizada, hegemónica y de referencia en este momento histórico, y se asentará como tal en adelante. De ahí que, en la formación del profesorado, se exigirá el acatamiento de los postulados doctrinales de esa especie de Teología de la posmodernidad en que la Pedagogía, esa institución dedicada a la gestión de los afectos de la infancia y la juventud, ha devenido. El trabajo del profesor, por tanto, no consiste, como puede apreciarse, en instruir, en activar las potencias cognitivas del sujeto para la transmisión de conocimientos y la adquisición de destrezas académicas y técnicas,

sino, en todo caso, en instruir *según una orientación que no es académica ni científica, sino ideológica.*

El Nuevo Plan de Bachillerato se aprueba por Orden ministerial de 13 de julio, por el que la etapa tiene una duración de seis años, y la edad de ingreso es de diez años, antes de terminar la primaria, lo que mantiene la ambigüedad o dualidad del sistema, a pesar de la vocación de unificación (escuela única). Como había sido proyectado (Decreto del 7 de agosto de 1931), el estudio de Religión queda reducido al primer curso del bachillerato y tiene carácter voluntario. Además, el estudio de la Lengua Latina reemplaza al de Lengua Castellana en segundo curso. Con respecto a la adaptación de 1931, aumenta significativamente el peso del latín, al tiempo que desaparece el estudio de lenguas extranjeras (inglés, alemán e italiano), salvo el francés, que conserva tres horas semanales en tercero y en cuarto, respectivamente[11]. A pesar de los aires reformistas e, incluso, revolucionarios (el título de la obra de Llopis es *La revolución en la escuela* y no es infrecuente el recurso a este término), a la hora de planificar el bachillerato, se incrementa la carga lectiva de una asignatura que, como ya vimos, representaba el modelo escolar escolástico o tradicional. Sin embargo, la exigencia académica en este nivel formativo se mantiene presente y aun se busca potenciar, acaso como eco del republicanismo francés (del que Condorcet es la figura más representativa). De hecho, este interés por la calidad académica se ve plasmado en una Orden Circular que el ministerio publicó el 28 de noviembre, en la que se indicaban las instrucciones generales con respecto a los mínimos académicos establecidos como objetivos para las asignaturas de primer curso[12].

Para ilustrar la comparativa entre los planes de 1926 y los de 1931 y 1932, en cuanto a asignaturas y carga horaria semanal, se ofrece el siguiente cuadro:

Comparación de los planes de estudios de 1926 y 1931-1932 (número de horas total en bachillerato)

	Plan de 1926	Plan de 1931
Lengua Latina	6 (1º-2º)	12
Lengua Española y Literatura	12	12
Geografía e Historia	12	12
Matemáticas	9 (1º-2º)	12
Francés	6	6
Inglés, Alemán o Italiano	6	6
Historia Natural	3 (1º-2º)	12
Física y Química	3 (1º-2º)	12
Ética y Rudimentos de Derecho	3	3
Caligrafía	3	3
Dibujo	6	6
Fisiología e Higiene	3	3
Religión (voluntaria en 1931 y 1932)	6	6
Gimnasia	6	6
Psicología y Lógica	12	12
Agricultura	3	3
Termin. Cient., Ind. y Art.	3	3

Fuente: elaboración propia[13].

Del plan de 1926 se suman las horas semanales del bachillerato elemental (tres años) y del universitario (tres años, el primero de ellos común a las secciones de Ciencias y Letras). Entre paréntesis aparecen las horas de la sección correspondiente. Por ejemplo, al estudio del Latín se le dedicaban 6 horas en el elemental y 12 en el universitario sólo los alumnos de Letras. Recordemos que los planes de 1931 y 1932 son adaptaciones del plan de 1903. En el plan-adaptación de 1931, el Latín no era obligatorio para obtener el título de Bachiller Elemental (al tercer año). Las horas semanales de Lengua Castellana y de Historia General de la Literatura de ambos planes (1931 y 1932) aparecen sumadas en el cuadro. La Caligrafía, en el plan de 1932, era voluntaria.

En cuanto a la enseñanza primaria y secundaria, se presenta el Proyecto de Ley de Bases de la 1.ª y 2.ª Enseñanza, del 9 de diciembre. El sistema básico educativo se articulaba desde los dos hasta los catorce años: maternales, de dos a cinco años; párvulos, de cinco a ocho, y primaria, de ocho a catorce.

Si bien se mantiene una explícita preocupación por el nivel de exigencia estrictamente académica, el objetivo educador es prioritario, aunque no absorba aún completamente en esta fase el componente *instrucción* (base segunda).

El rodillo secularizador que el gobierno de la República ha puesto en marcha acelera con la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, aprobada por las Cortes Constituyentes el 17 de mayo de 1933, que prohíbe a las órdenes religiosas la posibilidad de enseñar. Además, la Inspección del Estado podía determinar si en conventos y seminarios se atentaba contra los principios esenciales de la República. La enseñanza de la Religión se restringe a las parroquias y centros de formación de ministros del culto y, aun en tales casos, cabe la inspección estatal. En cuanto al ejercicio de la enseñanza general, queda proscrito para las congregaciones y órdenes religiosas. Como es sabido, la medida propició fuertes reacciones y plasmó o exacerbó un antagonismo de enorme tensión. Pero, según hemos indicado ya al analizar la política educativa del primer gobierno republicano, no puede en rigor calificarse de laica una legislación educativa que no es enteramente neutral y estrictamente intelectual, científica, técnica o académica, sino destinada a producir un determinado tipo de ciudadano, por mucho que dicha legislación esté animada por un afán anticlerical o anticatólico (si bien tan idealista y utópico en lo esencial como el pensamiento cristiano que se pretende combatir).

Menos de un mes después de aprobada esta ley, aparece publicado un artículo en *Cruz y Raya*[14] firmado por José María Semprún Gurrea, catedrático de Derecho de la Universidad de Madrid, gobernador civil de Toledo y Santander, encargado de negocios del Gobierno Republicano en La Haya (Holanda) y ministro de la República en el exilio (París y Roma), además de padre de Jorge Semprún, quien fue ministro de Cultura entre 1988 y 1991 en un gobierno del PSOE presidido por Felipe González Márquez. En este artículo, Semprún pone de relieve las contradicciones entre los artículos de la Constitución invocados y la ley de

referencia:

> Y como las facultades de todo ciudadano son, entre otras, la de elegir profesión (art. 33 de la Const. Esp.), circular libremente (artículo 31 íd.), reunirse pacíficamente y sin armas (art. 38 íd.), asociarse o sindicarse para los distintos fines de la vida humana (art. 39 íd); y como una Congregación religiosa puede ser considerada, desde el punto de vista del Estado laico, a manera de una asociación, y por otra parte la enseñanza es un fin lícito de la vida humana, que tal asociación, como cualquiera otra persona, puede cumplir (porque el artículo 48, magnífico baldosín para empedrar con sus buenas intenciones el infierno, no se lo impide a ninguna persona), resulta una invención desgraciada haber hecho una ley para ejecutar el referido artículo 27, prohibiendo en ella todas las cosas que este precepto, en concordancia con tantos otros, autoriza. No. La ley no ha venido a cumplir, sino a infringir y burlar –por cierto con bastante desgracia además– ese artículo 27.

Pero mucho más interesante resulta la denuncia de *la paradoja de la inversión pedagógica:*

> Pero es que si los frailes hubiesen acertado a dar con la intensidad, la persistencia y el tino que tal misión exige una verdadera educación cristiana a los millares de estudiantes que pasaron por sus colegios, ¿sería cierta, ni siquiera en la miserable parte en que lo es, la frase de que *España ha dejado de ser católica*?…
>
> Pero es que –hubiera o no República, hubiera o no libertad religiosa tan amplia como se quiera– si se hubiese dado esa enseñanza a las oleadas sucesivas de estudiantes que pasaron por las escuelas religiosas, ¿estarían en el poder quienes le utilizan para agraviar de este modo los derechos de la conciencia?…
>
> Si de algo pecaron los frailes, en lo que a materia de enseñanza se refiere, fue de servir, con demasiada docilidad, las exigencias del orden oficial. Y ahora el poder público, con la grosería de sus malos modos, les arranca la misión docente, como si se tratara de servidores díscolos o peligrosos.

El autor, además, tiene el acierto de revelar el carácter falso, retórico, de la laicidad, ya que lejos de establecer una estricta separación entre lo público y lo privado, entre Iglesia y Estado, postula un intervencionismo estatal que sustituye la doctrina católica por una estatalista, alejándose de la pretendida neutralidad laica:

> Ley en que se le confieren al Estado respecto de la Iglesia y sus instituciones, facultades que pueden ser agresiones tremendas, y alternativamente menesteres cuasi serviles, como de sacristán mayor, cuando, entrometiéndose en funciones que ni eran suyas ni se le habían pedido, se ofrece a archivero y custodio de joyas religiosas, desempolvador de cuadros, vigilante de ornamentos, guarda-museo de antigüedades, policía de claustro, conservador de imágenes; ¡él, que finalmente ignora su sentido!

Con el fin de cubrir el vacío dejado por los centros suprimidos, además de intentar que la enseñanza llegue a áreas de la geografía española en las que esta no sea rentable económicamente, se firma el Decreto del 26 de agosto respondiendo a la supresión de la enseñanza en centros religiosos por la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, firmado por Francisco Barnés como ministro de Instrucción Pública. Esto permitía la posibilidad de abrir centros educativos laicos. A ello se une el establecimiento de tres tipos de centros de segunda enseñanza: institutos nacionales, institutos elementales y colegios subvencionados. La segunda

enseñanza completa se impartía en los institutos de ambas clases. En los colegios subvencionados, los cuatro primeros cursos del bachillerato, si bien podían impartir la secundaria completa si los recursos lo permitían (artículo 5). Esto exigía la apertura de 13 institutos nacionales y, con la pretensión de extender la segunda enseñanza a la mayor cantidad de población posible, se establece como objetivo la apertura de 28 institutos elementales de segunda enseñanza (artículo 2) y 36 colegios subvencionados de segunda enseñanza (artículo 3).

EL MINISTRO VILLALOBOS Y EL NUEVO BACHILLERATO

Con el cambio de gobierno, es nombrado ministro Filiberto Villalobos, en el cargo desde el 28 de abril hasta el 29 de diciembre de 1934[15].

El Decreto del 26 de julio de 1934 disponía que todos los alumnos de enseñanza libre y colegiada habrían de matricularse y examinarse en el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza.

Se suceden, a partir de este momento, medidas opuestas a la corriente pedagógica que irrumpe en las instituciones desde abril del 31. Así, por Orden del 1 de agosto queda sin efecto el régimen de *coeducación* en las escuelas. Recordemos que la coeducación era una de las medidas defendidas e implantadas por el primer gobierno republicano y uno de los ejes de su propuesta pedagógica, es decir, una propuesta animada por razones ideológicas o morales más que estrictamente técnicas. En este caso, los motivos que se aducen apuntan a problemas de tipo organizativo más que doctrinales.

Acaso la medida más relevante del nuevo ministerio sea el Nuevo Plan de Estudios de Bachillerato, aprobado por Decreto del 29 de agosto de 1934. El bachillerato se inicia a los diez años (artículos 5 y 6), con examen de ingreso, siete cursos de duración, divididos en dos ciclos, el primero de tres y el segundo de cuatro, con dos exámenes de conjunto al final de sendos bloques; el último es el llamado de *reválida* (artículo 8), además de un examen en quinto para el acceso a la Escuela Normal. Los dos últimos cursos, el sexto y el séptimo, están orientados a la preparación universitaria.

El plan, según se desprende de las palabras del preámbulo, parece un intento por armonizar la línea clásica con la moderna[16]. En este plan de estudios, el número de horas lectivas del bachillerato aumenta hasta ser el de mayor carga docente en la historia de la segunda enseñanza en España, lo que da idea, siquiera en el aspecto cuantitativo, del grado de exigencia académica con que se pretende dotar al sistema. En cuanto a las asignaturas, importa mencionar el aumento de las horas semanales de Latín (de 12 horas, en la adaptación del plan de 1903 hecha en 1932, a 18), la aparición de la Filosofía *(Filosofía y Ciencias Sociales)* con 10 horas semanales, que se quedarán en 8 en 1935 (por Decreto del 23 de marzo de 1935) y la ausencia de la Religión[17]. Estas características dotan al plan en cuestión de una orientación más académica, menos ideológica y, por tanto, más laica que las medidas adoptadas por el primer gobierno republicano. De hecho,

sectores eclesiásticos, que defendían la separación de las funciones docente y evaluadora, la cual a su juicio debía de corresponder en exclusiva a la universidad, se vieron perjudicados por este plan dado que, en los exámenes y pruebas de conjunto para la enseñanza colegiada (privada), tenían significativa presencia los profesores de instituto[18]. En el siguiente cuadro comparativo del plan de 1932 con el de 1934, se pueden apreciar estos aspectos:

Comparación de los planes de estudios de 1932 y 1934 (número de horas total en bachillerato)

	Plan 1934 (5 cursos)	*Plan 1932 (6 cursos)*
Lengua Latina	18	18
Lengua Española y Literatura	21	21
Geografía e Historia	18	18
Matemáticas	28	28
Francés	15	15
Inglés, Alemán o Italiano	10	10
Historia Natural	7	7
Física y Química	12	12
Ética y Rudimentos de Derecho	0	3
Caligrafía	0	3
Dibujo	0	6
Fisiología e Higiene	0	3
Religión (voluntaria en 1931 y 1932)	0	0
Gimnasia	0	6
Psicología y Lógica	0	3
Filosofía	0	3
Prine. Técnica Industrial y Agrícola y Economía	0	6

Fuente: elaboración propia[19].

En el plan de 1934, con respecto a los idiomas, se optaba entre el Italiano o el Francés, por un lado, y entre el Inglés o el Alemán, por otro.

Las orientaciones metodológicas pertinentes para las distintas asignaturas (aunque no todas) se publican en la Orden del 28 de septiembre. Esta pudo ser una de las razones que precipitaron el cese de Villalobos por parte de la CEDA, partido en el poder, que le reprochó perjudicar a la enseñanza privada (centros religiosos), como hemos indicado, y elaborar su plan de estudios orientado por el Consejo de Cultura, dirigido, según la CEDA, por socialistas y enemigos de la Iglesia[20].

El fondo de lo que prodríamos denominar republicanismo clásico en la enseñanza persiste como interés por una sólida formación académica que, necesariamente, selecciona, si bien lo hace en función de los conocimientos y no de los privilegios de sangre o casta. Así, cuando tras las elecciones gana el Frente Popular el 16 de febrero de 1936 y vuelve a ser ministro Marcelino Domingo, con Domingo Barnés de subsecretario[21], se insiste en la selección por capacidad como resorte para la construcción del Estado por medio de la instrucción. Esta idea, recurrente en los textos de Marcelino Domingo, aparece, por ejemplo, en la

revista mensual *La Nueva Pedagogía,* cuyo director es Rodolfo Llopis.

> La escuela, repetimos, podría renovar la nación; pero conviene no hacerse demasiadas ilusiones. Nadie puede esperar que la escuela, en régimen capitalista, sirva los intereses del proletariado. Como tampoco es lícito atribuir a la escuela virtudes revolucionarias, en el sentido estricto de la palabra. La revolución no sale de la escuela. Es al revés: la escuela sale de la revolución. En régimen burgués pueden, eso sí, obtenerse modificaciones más o menos profundas en su estructura. En realidad, retoques. Esto es, reformas. Pero nada más. La verdadera transformación ha de ser posterior al hecho revolucionario. Eso es lo que ha ocurrido siempre. Se comprende. Es que toda revolución auténtica lleva en sus entrañas los gérmenes de una nueva Pedagogía […]. El principio de la obligación social de ayudar a los mejores, será adoptado[22].

Hasta la descomposición del Estado posmoderno, el sistema educativo obedece al proceso de construcción de un Estado. Que tal proceso de construcción esté alentado por una u otra deriva ideológica no varía este hecho capital; a saber, la enseñanza desempeña una función política dentro del Estado moderno con la que producir técnicos, científicos, expertos y, a la vez, imponer con mayor o menor flexibilidad una corriente de opinión predominante a medio plazo. De ahí que la instrucción perviva más o menos sometida a la educación o suministro de doctrina (moral, política, religiosa…). En la fase posmoderna, la sumisión de la instrucción al adoctrinamiento concluye en disolución de la misma.

Otro ejemplo de interés lo podemos encontrar en la *Revista de Pedagogía,* fundada por Lorenzo Luzuriaga, ambiente doctrinal en el cual las tentaciones que insinúan o prefiguran la pedagogía de tendencia totalitaria se exhiben sin pudor, como el de la utopía y la construcción del hombre nuevo, para lo cual la labor del profesor también ha de ser revertida[23].

Así pues, el tópico se repite: el profesor no es mero instructor, sino educador. Pero, a pesar de la retórica que se inflama con alusiones a lo nuevo, al cambio, a la revolución inclusive, nada de original tiene dicha propuesta, como estamos teniendo ocasión de comprobar. Lo que acaso sí sea más novedoso en el caso español es el esbozo de esa tendencia a consumar una educación integral, total(itaria), que alcance e invada todos los aspectos de la vida del sujeto en formación («ha de realizar una función de educación que abarca no el desarrollo intelectual tan sólo, sino las actividades vitales de cada niño») hasta el punto de ser «creación» del sistema escolar a través de la figura del profesor («El maestro ha de ser cada día más un educador, esto es, en cierta manera un creador de sus propios discípulos»).

Que el hallazgo no sea tal ni tenga nada de original es tan evidente que, a pesar de todo, viene a reconocerlo el propio autor, en flagrante contradicción. Pero, eso sí, hay una diferencia entre el antiguo maestro y el nuevo: esta diferencia estriba en que, aun siendo ambos educadores, el primero no respetaba la libertad del niño. El nuevo sí. El tópico de la sagrada (e ilusoria) libertad del niño aparece para unirse al corpus doctrinal de la nueva pedagogía en el poder.

El 13 de mayo lo sucede Francisco Barnés (hermano de Domingo), que

aprueba la toma de control de todos los colegios católicos por un decreto del 28 de julio[24] y un decreto del 22 de agosto, firmado por el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Francisco Barnés Salinas, y respaldado por Manuel Azaña, por el que se procede al cese de Unamuno en sus cargos académicos.

COMISARIADO PEDAGÓGICO PARA LA FORMACIÓN Y SELECCIÓN DE PROFESORES

El 4 de septiembre de 1936 Barnés huye y lo sustituye Jesús Hernández Tomás, siendo presidente del Gobierno Largo Caballero. Junto a él y en calidad de subsecretario del ministerio, Wenceslao Roces, destacado intelectual comunista y traductor de Marx. Según las palabras de Santiago Álvarez, «se puede afirmar que Wenceslao Roces, que formalmente desempeñó la subsecretaría de Instrucción Pública, en realidad era el alma del Ministerio y su principal motor»[25]. Hernández Tomás pertenecía al PCE y había sido enviado a la Escuela Leninista de Moscú en 1931[26]. Tras su paso por la Unión Soviética y sus discrepancias con la situación de los españoles en Rusia[27], así como con la postura oficial representada por Dolores Ibárruri, se marchó hacia América y fue expulsado del partido en 1944[28]. La política adoptada por Hernández Tomás supone un reforzamiento del peso ideológico de la enseñanza, además de un antiintelectualismo (o antiacademicismo) de corte obrerista marcado por la retórica propia del momento y del partido en el poder[29]. Según su testimonio, publicado ya desde el exilio mexicano, el PCE decidió entrar en un gobierno pequeñoburgués, como medida estratégica, por una orden procedente de Moscú[30].

Sin entrar en la influencia de la Unión Soviética sobre el PCE durante este periodo, habrá que tener en cuenta el esbozo de análisis de la política educativa soviética presentado anteriormente, como referente del comunismo español y su pedagogía.

Una de las primeras medidas adoptadas por el nuevo ministerio es lo suficientemente esclarecedora de la política educativa puesta en marcha. Se trata del Decreto del 23 de septiembre[31] por el que se establece el control ideológico sobre los institutos con el nombramiento, por parte del ministerio, de un comisario, que reúne en una sola persona las competencias del director y del claustro de profesores (director-comisario):

> Artículo 3.º. El Comisario tendrá atribuciones propias de los Directores y las que hasta ahora han sido atribuciones del Claustro de Profesores, salvo en aquellos casos en que el Ministerio ordene otra cosa[32].

La figura del comisario dentro de los institutos hace posible el control ideológico (no técnico) de la enseñanza. Ese control abarca hasta el filtro de alumnos en los institutos de segunda enseñanza, por Decreto del 10 de octubre de 1936, por el que se precisan los requisitos de ingreso:

> Artículo 2.º. Todos los alumnos deberán presentar ante el Tribunal, a que se refiere el artículo anterior, o en el Instituto en que vayan a verificar sus estudios, certificado de las organizaciones políticas o sindicales que acrediten que sus padres son personas afectas al Régimen.

Como se puede apreciar, el peso de la ideología en la enseñanza va unida, en este caso, a una fuerte exigencia académica, que responde a las necesidades «revolucionarias» de un Estado en guerra que busca su consolidación. Para un Estado socialista, como el proyectado por el PCE en estos momentos, lo prioritario es que la capacitación técnica y científica de los sujetos en fase de formación responda a las necesidades del Estado. Cambia la retórica, pues no se habla tanto ya del «alma del alumno» ni de su «liberación» (salvación) por medio de la educación, pero no cambia en esencia el proceso de construcción del Estado bajo parámetros, eso sí, que responden a la situación crítica que se vive en esa fase concreta.

Entretanto, en el Bando Nacional, una Orden de la Junta de Defensa Nacional de España de 19 de agosto es publicada el 21 del mismo mes en el *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional,* por el que se afirma el carácter político de la enseñanza y se indica el control al que han de ser sometidos los profesores:

> Los Alcaldes o Delegados que éstos designen, cuidarán:
> A) De que la enseñanza responda a las conveniencias nacionales.
> B) De que los juegos infantiles, obligatorios, tiendan a la exaltación del patriotismo sano y entusiasta de la Nueva España.
> C) De poner en conocimiento del Rectorado respectivo toda manifestación de debilidad u orientación opuesta a la sana y patriótica actitud del Ejército y pueblo español, que siente a España grande y única, desligada de conceptos antiespañolistas que sólo conducen a la barbarie.

Por Orden del 4 de septiembre, se procede a la supresión de la coeducación y de la coinstrucción. Como ya fue comentado, tanto la coeducación, por parte del primer gobierno republicano, como su supresión, por parte de la Junta de Defensa Nacional, responden a criterios ideológicos o morales, no técnicos (cognitivos), oníricos, no respiratorios ni nutritivos, según las funciones didácticas propuestas.

La *Cartilla escolar antifascista* (1937) redactada por Fernando Sáinz, inspector de primera enseñanza, y Eusebio Cimorra, periodista[33], es un buen ejemplo de la conexión entre la metodología de la pedagogía nueva y el suministro de ideología a su través. Hemos denominado *formalismo pedagógico* al principio que rige esta conexión precisamente porque el contenido (ideológico) que se suministra varía de un caso a otro, pero la construcción de doctrina es el rasgo formal que permanece independientemente del contenido concreto en cuestión. En este caso, todas las frases que componen la cartilla con la que los niños aprenden a leer, lejos de ser axiológicamente neutras, son proclamas explícitas de la ideología de referencia, entre las que hay fórmulas que acaso sorprendan a la ingenuidad olvidadiza del idealismo democrático.

Pero, para que la implantación de una nueva mentalidad sea efectiva y su

función simbólica (concienciación) se imponga, es preciso que los educadores sean educados (¿Quién vigila al que vigila? ¿Quién educa al que educa?). Por eso, una preocupación elemental en los sistemas educativos diseñados para la construcción de un Estado sobre bases ideológicas distintas a las precedentes es la formación de aquellos que habrán de formar a las nuevas generaciones. La formación de profesores en las escuelas normales había de estar bajo férreo control estatal. Sólo los «concienciados» podían, en su labor docente (de hecho, doctrinal) «concienciar» a sus alumnos. Con tal fin, se firma la Orden del 10 de marzo de 1937 acerca de la formación de profesores en las escuelas normales. La Orden va firmada por Wenceslao Roces:

> Será misión preferente de la Escuela Normal la de formar Maestros antifascistas, capaces de comprender la significación profunda de la presente lucha y de compartir las ansias de liberación de nuestro pueblo. El actual plan de estudios de la Escuela Normal puede servir perfectamente a esta finalidad si las diversas materias y asignaturas que comprende se adaptan convenientemente a esta nueva orientación política. Para ello todos los Profesores, dentro de los comentarios peculiares de su disciplina, estarán obligados a referirse y a estudiar los antecedentes, desarrollo y consecuencias de la contienda actual, así como los contrastes y profundas diferencias entre la tiranía fascista y la República democrática que aspira a establecer en España un régimen de justicia social, de libertad política y de respeto y salvaguardia de los más altos valores humanos. Los Profesores de Geografía, Historia y Ciencias económicas y sociales deben especialmente concentrar sus enseñanzas en el tema de nuestra guerra, considerando el último como una obligación el dar a conocer los fundamentos de las grandes doctrinas sociales, y entre ellas el marxismo, que animan a inmensas legiones proletarias de nuestro país a luchar, en los momentos actuales, por la República democrática y parlamentaria.

El autor del documento que comentamos no duda, como es común a los dos bandos de la contienda, en emplear la retórica al uso, por mucha que sea la distancia de las proclamas que en él aparecen con respecto a la realidad. Así, resulta llamativo que se hable de una «República democrática que aspira a establecer en España un régimen de justicia social, de libertad política y de respeto y salvaguardia de los más altos valores humanos» en un texto firmado por Roces, miembro del PCE dirigido por Moscú que, además, es un gran conocedor de la obra de Marx, para el cual la expresión «República democrática» no podía querer decir otra cosa que democracia formal, burguesa, falsa democracia, en definitiva. Más aún cuando, de inmediato, se establece el control ideológico de la formación de los profesores y, por extensión, de los alumnos de la enseñanza media, por parte del Estado. La figura del comisario está presente también, como no podía ser de otro modo, en las escuelas normales.

Es ya un tópico de la literatura sobre educación en este periodo y, sobre todo, tras la guerra, la depuración de profesores por parte del nuevo régimen implantado tras la contienda militar, pero no es tan frecuente la alusión al mismo procedimiento por parte de la República. Como tendremos ocasión de comprobar, y basta con repasar las disposiciones legislativas de esta fase para constatarlo, fue una práctica habitual también en el Frente Popular, lo cual, tanto en un caso como en el otro, no puede sorprender[34]. En las últimas décadas del siglo XX, sin

embargo, medidas tan drásticas son innecesarias y aun contraproducentes para conseguir el mismo objetivo.

El adoctrinamiento no se detiene en los márgenes temporales y espaciales de la Escuela Normal. La formación ideológica implica una dedicación total, una adhesión sin fisuras. Las escuelas normales ofrecen un reflejo de la estructura y funcionamiento de las escuelas de primera enseñanza y de los institutos de enseñanza media. Así, este mecanismo de absorción de la vida del sujeto en formación se da en los centros de educación de niños y jóvenes y en los centros de formación de futuros maestros y profesores. Como en el caso de la escuela franquista, este modelo es estructuralmente totalitario:

> Décimo. Los Profesores de las Normales se considerarán movilizados para el servicio de la escuela de que forman parte, no debiendo limitar su actuación a las horas que les marque el horario, sino que colaborarán en la totalidad de la vida de la escuela, considerándose obligatoria su asistencia a cuantos actos organice la Normal para el mejor cumplimiento de su misión[35].

La Orden se completa con una «Circular a los Profesores de las Escuelas Normales dando instrucciones para la nueva formación antifascista de los alumnos de la Normal», fechada, también, el 10 de marzo. En ella se dan indicaciones sobre el contenido que se debe impartir en determinadas asignaturas:

> Un deber, en fin, de acomodación de la obra formadora de los nuevos Maestros a las exigencias de la educación actual, cuya misión es nada menos que preparar a nuestra infancia y a nuestra juventud para ser los constructores del nuevo Estado que ahora nace.

Como se ha venido insistiendo, y en el pasaje precedente del documento que ahora nos ocupa aparece de modo explícito, la función de un sistema educativo es construir Estado. El envoltorio retórico que recubre este propósito sólo puede tener como función contribuir a su mejor cumplimiento por medio de la consolidación de dogmas que formarán parte de la «conciencia ciudadana» del nuevo Estado. Para ello, determinadas asignaturas son particularmente útiles. Las obligaciones de los sujetos a los que se ha de encomendar la enseñanza de esas asignaturas han de quedar claras y responder a ese objetivo.

MESIANISMO PEDAGÓGICO

El ministro de Instrucción Pública, Jesús Hernández, en el pleno del Comité Nacional de la Juventud Socialista Unificada, ofrece una exposición de motivos que darían legitimidad al proyecto pedagógico y político en ciernes. En ella, se apela a un patriotismo inequívoco, a una reivindicación de la España obrera, joven y socialista, la *verdadera* España, y a un sentido histórico que cristaliza en la tentación idealista de la utopía:

> Queremos una patria donde se eduque al pueblo en los conocimientos artísticos de toda nuestra tradición española; somos patriotas y nos sentimos españoles; somos patriotas en una España y en una patria sin terratenientes y sin grandes propietarios; somos patriotas de un

pueblo que se ha propuesto ser feliz. De una patria así, nosotros nos sentimos patriotas, no por el hecho de que tengamos la fortuna de haber nacido en España –que es una fortuna hoy por el significado histórico que tiene nuestra propia guerra–; nos sentimos patriotas, justamente, porque en este instante, más que nunca, cuando la patria está siendo invadida y está siendo pisoteada y arrasada en aquellas regiones dominadas por aquellas legiones fascistas, que son la negación de todo progreso, que son la negación de toda civilización, nosotros, y especialmente vosotros, tenéis que sentir reverdecer en vuestro cerebro y en vuestra sangre las gestas gloriosas del Dos de Mayo, de la guerra de la Independencia, por la cual nuestros abuelos, en una situación de inferioridad muchísimo mayor que en la que nosotros estamos hoy, supieron dar su sangre y clavar la bandera de la libertad para los españoles que están dispuestos a administrarse como mejor les plazca. Pero que la bandera de la patria la clavaron, y si ellos pudieron vencer al Ejército de Napoleón solos, nosotros hoy, contando con toda la juventud y el vigor de nuestro pueblo, contando con la solidaridad de pueblos magníficos, que desde cinco mil a seis mil kilómetros se sienten tan españoles como nosotros y nos ayudan por todos los medios para que logremos la victoria, tenemos la absoluta seguridad de que si Napoleón fue barrido en España, Mussolini y Hitler morderán el polvo de la derrota que ya lo han sentido justamente en estos frentes del Madrid heroico[36].

El discurso que precede es un significativo exponente de la retórica del ministro de instrucción en ejercicio. En él se habla de «educación del pueblo». Esta expresión no es ni original ni exclusiva del comunismo de los años treinta. Ya aparece seminalmente en el proyecto ilustrado y reaparece en las vanguardias políticas de este siglo y en el círculo del franquismo en España. A ello se une el recurso al patriotismo en esta exaltación oratoria en tiempo de guerra, que no es extraño a las izquierdas de esos años en España y que, de algún modo, marcará, en la biografía de Hernández Tomás, al menos en parte, su distanciamiento con respecto a la línea oficial, prosoviética, del PCE durante la guerra y en el exilio, según su testimonio.

Además, se invocan dos parámetros que también son transversales a las más diversas ideologías: la Juventud, como un valor en sí misma, como un constructo metafísico ajeno a sus determinaciones concretas, materiales, históricas (la *efebolatría*), y la Libertad «verdadera».

> Los hijos del pueblo, especialmente la, juventud, se han esforzado en cultivar su propia inteligencia en el momento en que era necesario, y precisa endurecer sus músculos para luchar contra el enemigo sin tregua. Vamos, pues, con esta tarea, en primer término la de fundir en una sola organización toda la voluntad antifascista de la joven generación. Y estad bien seguros de que si en la Historia hubo un hombre que se llamaba Arquímedes y dijo que se le diera un punto de apoyo para mover el mundo, nosotros tenemos hoy la absoluta seguridad de que una juventud unida, culta, fuerte y alegre, es la garantía absoluta de una España invencible, inmortal, ejemplo para todos los pueblos del mundo que quieran ser libres[37].

Y, por último, otro de los tópicos habituales ya desde la Revolución francesa (en particular de Le Peletier): la educación *mesiánica,* que, de la mano de la utopía, pretende formar un Hombre nuevo: «jóvenes que tienen una misión histórica», para lo cual la voluntad ha de ser formada con homogeneidad: «fundir en una sola organización toda la voluntad antifascista de la joven generación».

Por el Decreto del 28 de octubre de 1937, se crea una Junta Central Técnica

Inspectora de Segunda Enseñanza. Esta medida responde a la necesidad de hacer cumplir las normas, que por sí solas carecen de fuerza coercitiva:

> No basta con trazar normas, fijar orientaciones, determinar planes, si al propio tiempo no se dispone de medios que garanticen su aplicación (Preámbulo).

Por eso, se promueve «la creación de un organismo que se encargue no sólo de asesorar técnicamente al Ministerio, sino también de inspeccionar el funcionamiento de los centros para conseguir, con la unificación de la enseñanza de acuerdo con los planes, que todos aquéllos respondan al fin para el que han sido creados» *(ibid.)*.

Como ya hemos visto, la política educativa dirigida por Hernández Tomás se articula en función de la producción de ideología y la exigencia académica y técnica, a pesar de las condiciones socioeconómicas del momento, pero contempladas en la legislación. Estos dos parámetros responden a una pedagogía de tendencia totalitaria, según lo indicado en este trabajo; parámetros que desaparecerán bajo la pedagogía posmoderna en virtud del tabú de la selección y la discriminación, siquiera en el terreno retórico (formal) cuyo efecto real es una elitización (material). A ello obedece la habilitación de algunos institutos nacionales de segunda enseñanza para impartir un bachillerato intensivo a los obreros, por Decreto del 28 de octubre. El documento presenta algunos aspectos de interés, como la gratuidad selectiva (artículo 3) y el acceso selectivo (artículo 2).

También el plan de estudios para la escuela primaria española, por Decreto del 28 de octubre, viene a responder a esas exigencias:

> La escuela española carece de una organización sistemática que imprima carácter nacional a su obra educadora y que sirva para orientar y estimular el trabajo de los maestros. El Ministerio de Instrucción Pública viene dedicando una atención preferente a los problemas más inmediatos y urgentes de la cultura popular: creación de millares de escuelas, construcción de edificios, mejora de sueldo de los maestros, campaña contra el analfabetismo, etc. Pero entiende que sin abandonar esa labor, que no admite demora, es llegado el momento de iniciar la reforma interior de la Escuela nacional para convertirla en órgano efectivo de la educación del pueblo[38].

Los textos precedentes vienen a responder, en forma legislativa, a las proclamas retóricas plasmadas en los discursos del ministro. Como ya se ha hecho notar, el peso otorgado al aparato ideológico en esta fase es casi total, lo cual responde tanto a la situación vivida en esos momentos como a la política del partido al que el ministro pertenece. Sin embargo, el carácter nacional del proyecto queda recogido, como vemos, en las primeras palabras del preámbulo, dejando claro que se trata de un componente común a los dos bandos enfrentados en la contienda. Así, el personaje, cuya formación comienza en la cárcel durante la dictadura de Primo de Rivera, y se consolida en la Escuela Leninista de Moscú[39], es el producto de un proceso orientado a la construcción de un Estado de determinadas características, según líneas de actuación política que desbordan el ámbito meramente psicológico de los sujetos inmersos en él.

[1] Véase X. Pericay, *Progresa adecuadamente. Educación y lengua en la Cataluña del siglo XXI,* Barcelona, Tentadero Ediciones, 2007, pp. 203-204.

[2] «En virtud de lo que se determina en el art. 1 del mencionado Decreto, desaparecerá del programa de las Escuelas nacionales la enseñanza religiosa con carácter de obligatorio que hasta ahora ha tenido […]. No hay inconveniente en que los símbolos de la religión cristiana sigan presidiendo las tareas escolares en aquellos casos en que el Maestro y la totalidad de los padres se hallen conformes en que continúen dándose la enseñanza religiosa en la forma actual; pero, en caso contrario, aquellos símbolos podrán exhibirse en los locales de clase, mas por respeto a la misma libertad religiosa que el Gobierno ha declarado, dejarán de presidir la vida escolar.»

[3] *Crisol* I, 11, 28 de abril de 1931, p. 13.

[4] *Historia de la educación en España,* IV. *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939),* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991; estudio preliminar por A. Molero Pintado, pp. 155-156; y A. Viñao Frago, *Escuela para todos,* cit., pp. 39-40.

[5] R. Llopis, *La revolución en la escuela,* Madrid, M. Aguilar, 1933, p. 180. Recordemos que Llopis fue director general de Primera Enseñanza durante el Ministerio de Marcelino Domingo. Su oratoria es más retórica (más idealista, más institucionista, diríamos) que la de Domingo.

[6] Discurso de Valladolid del 14 de noviembre de 1932, en M. Azaña, *Obras completas,* Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, t. IV, p. 66.

[7] El juicio que Domingo mereció a Azaña y a otros dirigentes puede comprobarse en frases como las siguientes: «[Fernando de los Ríos:] En cuanto a Domingo, no tiene la menor idea del problema de la instrucción pública en España» (M. Azaña, *Diarios,* en *Obras completas,* III, 4-8-31, p. 649). Se discute el artículo 24, sobre expulsión de la Órdenes Religiosas (13-10-31): «Domingo no había asistido al Consejo de la mañana, por estar viajando, y su ausencia se comentaba con alguna sorna, porque se creía que era un modo de esquivar el conflicto. Domingo se presentó a media tarde en el despacho del Gobierno, sonriendo y feliz. Le pregunté si pensaba hablar en la discusión del artículo, y respondió que no. Valor cívico se llama eso» (*ibid.,* p. 765). «Domingo me llama por teléfono; pidiéndome una entrevista. Viene a mi casa. Me hace nuevas observaciones sobre su salida de Instrucción Pública, que le contraría mucho, pero yo me mantengo firme. No puede continuar en aquel ministerio el desbarajuste actual» (14-12-31, *ibid.,* p. 862).

[8] Cfr. *Historia de la educación en España,* IV. *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939),* cit.; estudio preliminar por A. Molero Pintado.

[9] *La Ciudad de Dios* de san Agustín da respuesta a ese problema y supone el primer ejemplo de una Teología de la Historia, además de servir de canon doctrinal para el pensamiento católico.

[10] Véase *infra* «Corolario».

[11] F. Vea Muniesa, «Aportaciones al estudio de la Segunda enseñanza en la II República en España (1931-1936), *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas* 31 67 (2008), pp. 103-150.

[12] Citado por Vea Muniesa, *op. cit.,* p. 123.

[13] Cfr. *ibid.,* pp. 122-123.

[14] «La Ley de Confesiones y Congregaciones religiosas», *Cruz y Raya* 3, 15 de junio de 1933, pp. 117-134.

[15] S. G. Payne, *El colapso de la República. Los orígenes de la Guerra Civil (1933-1936),* Madrid, La Esfera de los Libros, 1995, pp. 192-193, y A. Molero Pintado, *Historia de la educación en España,* IV. *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939),* cit., p. 70.

[16] Cfr. A. L. Gómez, *La geografía en el bachillerato español (1836-1970),* Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 1985, p. 73.

[17] Cfr. Vea Muniesa, *op. cit.,* p. 125, donde se reproduce la tabla de asignaturas y horas del Plan Villalobos.

[18] Cfr. A. L. Gómez, *op. cit.,* p. 25.

[19] Vea Muniesa, *op. cit.,* pp. 122-123.

[20] Cfr. A. Rodríguez de las Heras, *Filiberto Villalobos. Su obra social y política,* Salamanca, Centro de Estudios Salmantinos, 1985.

[21] Payne, *El colapso de la República,* cit., pp. 357 y ss.

[22] *La Nueva Pedagogía* 1, 15 de abril de 1936, Madrid, pp. 1-7, en *Historia de la educación en España,* IV. *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939),* cit.; estudio

preliminar por A. Molero Pintado, pp. 399-401.

[23] A. Ballesteros y Usano (inspector general de primera enseñanza), «La nueva misión del maestro», *Revista de Pedagogía,* año XV (Madrid, mayo de 1936) 173, *ibid.,* p. 407.

[24] Cfr. R. A. H. Robinson, *The Origins of Franco's Spain,* Londres, 1970, pp. 226-227, citado por Payne, *op. cit.,* pp. 403-404 y nota 4.

[25] S. Álvarez, *El profesor Wenceslao Roces. A vuela pluma,* citado por J. M.ª Laso, «Una conferencia sobre Wenceslao Roces», *El Catoblepas* 64 (junio de 2007), p. 6.

[26] Cfr. F. Hernández Sánchez, *Comunistas sin partido: Jesús Hernández, ministro en la Guerra Civil, disidente en el exilio,* Madrid, Raíces, 2007, pp. 49 y ss.

[27] Este es uno de los temas principales de su libro *Yo, ministro de Stalin en España,* cit.

[28] F. Hernández Sánchez, «Introducción», *op. cit.,* p. 22.

[29] M. de Castro Marcos, *El Ministerio de Instrucción Pública bajo la dominación roja. Notas de un espectador imparcial,* Madrid, Librería Enrique Prieto, 1939, p. 95.

[30] *Yo, ministro de Stalin en España,* cit., p. 76.

[31] *Gaceta de Madrid* 268, 24 de septiembre de 1936, p. 1949.

[32] Cfr. *Historia de la educación en España,* IV. *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939),* cit.; estudio preliminar por A. Molero Pintado, p. 101.

[33] Confección: Mauricio Amster. Fotografías e ilustraciones: José Val del Omar y José Calandín. Impresión: Gráficas Valencia. El texto fue compuesto en los talleres Tipografía Moderna, de Valencia. Primera edición de 25.000 ejemplares. Abril de 1937.

[34] Por ejemplo, «Orden nombrando una Comisión, integrada por representantes de las Asociaciones de Maestros laicos de Madrid, Barcelona y Valencia (C.N.T.) y este Ministerio, para los fines que se indiquen en relación con la enseñanza laica» del 12 de marzo de 1937, publicada en la *Gaceta de la República* 74, del 15 de marzo del mismo año, p. 1213. En su artículo tercero se establece lo siguiente: «En el plazo de quince días, a partir del momento en que termine la presentación de instancias, la Comisión elevará al Ministerio relación de cuantos, a su juicio, deban ser incluidos en el grupo [de Maestros laicos], así como de aquellos que han de ser eliminados».

[35] Cfr. A. Mayordomo Pérez y J. M. Fernández Soria, *Vencer y convencer: educación y política, España 1936-1945,* Valencia, Universidad de Valencia, 1993; en particular, pp. 107-110.

[36] Reseña tomada de *Mundo Obrero,* 28 de septiembre de 1937, p. 4, en Molero Pintado, *op. cit.,* pp. 422-423.

[37] *Ibid.,* pp. 431-432.

[38] Molero Pintado, *op. cit.,* pp. 282-284.

[39] Hernández Sánchez, *op. cit.,* p. 50.

16. Los cimientos de un nuevo Estado

El bando vencedor en la guerra empieza a cimentar el nuevo Estado antes de que se decrete el fin oficial de la contienda. Y, en ese proceso, tiene lugar un cambio significativo precisamente por institucionalizar una denominación que perdura hasta hoy, lo que muestra el modo enrevesado y convulso que se está describiendo; la línea de continuidad subterránea que conduce, como un silogismo inapelable, a la licuada posmodernidad pedagógica. Se trata del cambio de denominación del ministerio, que pasa a ser Ministerio de Educación Nacional. En el proceloso devenir histórico, el componente nacional desaparece nominalmente y acaba materialmente disuelto o anulado, pero la educación, en tanto que producción de consenso, se mantiene como el pulso constante bajo el cual termina pereciendo la instrucción.

El hecho se produce el 30 de enero de 1938. En la Junta Técnica del gobierno de Franco (del 3 de octubre de 1936 al 30 de enero de 1938) se presenta una ley que organiza la Administración Central en departamentos ministeriales. Dentro de dicha ley, se produce el cambio de denominación del ministerio. Es ministro Pedro Sainz Rodríguez; subsecretario, Alfonso García Valdecasas; los jefes de los Servicios, José Pemartín (Superior y Media), Tiburcio Romualdo de Toledo y Robles (Primera Enseñanza), José María Areilza (Profesional y Técnica, sustituido por Augusto Krahe Herrero pocos meses después) y Eugenio d'Ors y Rovira (Bellas Artes)[1].

Pronto se empiezan a adoptar medidas orientadas a volcar las reformas del periodo republicano, como el Decreto del 3 de mayo, restableciendo en España la Compañía de Jesús.

LA LEY EDUCATIVA DE SAINZ RODRÍGUEZ

La primera ley franquista de Educación es la Ley de la Jefatura del Estado español sobre reforma de la Enseñanza Media del 20 de septiembre con Pedro Sainz Rodríguez de ministro. Según esta ley, toda persona individual o colectiva de nacionalidad española puede crear en España establecimientos privados de segunda enseñanza. El bachillerato dura siete años; se ingresa en él a los diez años de edad. Tras este periodo, y por medio del «Examen de Estado», que se realiza en la universidad, se obtiene el título:

> El Nuevo Estado tiene la altísima preocupación de revisar los problemas capitales de orden espiritual, reafirmando el sentido de nuestra tradición con la experiencia de tendencias nuevas, largamente aplicadas en países que ocupan un lugar preeminente en el orden de la cultura.
>
> Esta política en materia de educación ha de tener una expresión legislativa de carácter orgánico que abarque los grados todos y especialidades de la Enseñanza.
>
> Iniciase con la reforma de la parte más importante de la Enseñanza Media –el Bachillerato

> Universitario– porque el criterio que en ella se aplique ha de ser norma y módulo de toda la reforma, y porque una modificación profunda de este grado de Enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una Sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras.
>
> El Bachillerato plasmado en esta Ley se dirige a un fin determinado y no será el único tipo de Enseñanza Media que haya de existir en España. Otras enseñanzas de carácter más práctico y de utilitarismo más inmediato vendrán a recoger otros sectores sociales, cuya formación influye también sustantivamente en la vida del país, procurándose así la disminución de la excesiva afluencia hacia las profesiones liberales, que deben, en cambio, alcanzar un nivel más elevado y una más perfecta idoneidad para el cumplimiento de su función (Preámbulo).

La base de la ley es la enseñanza media y, en particular, el bachillerato universitario, considerado el gozne clave en la formación académica y moral de las siguientes generaciones, con el fin de producir una transformación en la sociedad. De modo explícito se propone un bachillerato muy exigente y, por tanto, selectivo, para evitar una inflación en la afluencia a las llamadas profesiones liberales y se asegure, al mismo tiempo, la calidad de la preparación de quienes llegan a ellas.

Este proyecto de un bachillerato selectivo se materializa en varios puntos: control de los libros de texto, la Inspección y el llamado Examen de Estado, cuyas características afectan a la enseñanza privada. Esta prueba, dado que los examinadores son profesores de universidad (según Decreto del 24 de enero del año siguiente), busca evitar las ventajas de los alumnos de centros públicos. Uno de los objetivos de la nueva ley es impulsar la enseñanza privada, en manos de organizaciones católicas, fundamentalmente.

> La técnica memorística, producto del sistema imperante, ha de ser sustituida por una acción continuada y progresiva sobre la mentalidad del alumno, que dé por resultado, no la práctica de recitaciones efímeras y pasajeras, sino la asimilación definitiva de elementos básicos de cultura y la formación de una personalidad completa.
>
> La cultura clásica y humanística se ha reconocido universalmente como la base insuperable y fecunda para el desarrollo de las jóvenes inteligencias *(ibid.).*

Ya desde el año 1938, como se puede ver, se postulan unos principios pedagógicos que pretenden ser también novedosos, sin perjuicio de su entronque con una formación clásica; así, por ejemplo, la renuncia al método docente memorístico, por obsoleto e insuficiente, propuesta que ya hemos visto aparecer en documentos del siglo XIX. El tópico de la escuela franquista basada en una memorización mecánica no encuentra justificación absoluta si nos atenemos a este preámbulo, con independencia de la aplicación concreta que en las aulas tuviera esta propuesta metodológica.

El caso que nos ocupa, debido a la fase histórica en la que se ubica, es una muestra particularmente clara de cómo se construye un sistema educativo, esto es, qué asignaturas impartir y cuánto peso se le dedicará a cada una, etc., en función de unos postulados doctrinales e ideológicos determinados. Sin embargo, sostengo que *todo sistema educativo está forjado a partir de determinados postulados doctrinales,* sean estos los que sean y muestren mayor o menor flexibilidad. El nacionalcatolicismo impone un peso muy fuerte a lo que venimos llamando

educación (moral, religiosa, política: la conciencia), pero la instrucción no queda oficialmente (formalmente) sometida (subsumida) a ella, es decir, el adoctrinamiento no absorbe completamente la preparación estrictamente escolar. De hecho, un buen número de sujetos formados en este sistema no sólo salieron de él con una preparación técnica o académica muy estimables, respondiendo a las necesidades económicas y sociales del Estado, sino que, además, pasaron a engrosar las filas de lo que fue después la oposición al régimen, a pesar (o tal vez a causa) del adoctrinamiento que le era inherente. Más allá del grado de autenticidad del antifranquismo de unos y otros, cabría preguntarse si este sistema no produjo a la larga sujetos ideológicamente antagónicos a la doctrina impartida en él, en función de la *paradoja de la inversión pedagógica.* Por su parte, la fase que nos ocupa marca la tensa oscilación entre sistemas de opuesta orientación ideológica, pero se mantiene la capitalidad de una formación técnica, académica y científica (instrucción: *alimentación didáctica*), que es clave para la construcción política del Estado. La calidad del bachillerato, las relaciones entre enseñanza privada y pública, el control de los libros de texto y la Inspección son resortes que se postulan necesarios para esta reforma. El objetivo de un sistema educativo es producir una determinada ciudadanía, una determinada sociedad. La transformación en las mentalidades de las siguientes generaciones se hará posible gracias a esa maquinaria de generar opinión y acatamiento que es un sistema estatal moderno de educación. Y aquí, como en casos que ya hemos investigado, la *Juventud* se erige en categoría metafísica trasunto del futuro, del destino, implantada según parámetros doctrinales determinados en los sujetos inmersos en ese sistema. Por eso, cualquier individuo dotado de capacidad, independientemente de sus recursos económicos o de su extracto social, habrá de formar parte de ese sujeto constituyente que el Estado precisa y construye vía sistema educativo. De ahí que el carácter selectivo del sistema no se base en criterios de clase, sino de capacidad, esfuerzo y, en su caso, adhesión ideológica. Así, la cobertura material para alumnos sin recursos puede aparecer envuelto en la retórica que funcione en cada momento y contexto, ya sea la caridad cristiana, la solidaridad obrera o los derechos humanos, pero responde a necesidades políticas del Estado, ejemplo claro de lo cual es la Ley de Protección Escolar de 1944, que trataremos más adelante.

Artículo Preliminar:

Los principios fundamentales que informan la presente Ley reguladora de los estudios del Bachillerato son los siguientes:

1.º. Empleo de la técnica docente formativa de la personalidad sobre un firme fundamento religioso, patriótico y humanístico.

2.º. Aplicación del sistema cíclico docente para conservar la continuidad sustancial en la progresión de los conocimientos.

3.º. Como consecuencia lógica de lo anterior, supresión de los exámenes oficiales intermedios y por asignaturas, evitando así una preparación memorística dedicada exclusivamente a salvar estos exámenes parciales con todos sus conocidos inconvenientes.

4.º. Separación absoluta de las funciones docente y examinadora.

5.º. Valorización del sentido de responsabilidad docente en el Profesorado y en los Centros, tanto oficiales como privados.

6.º. Intervención superior y unificadora del Estado en el contenido y en la técnica de la función docente oficial y privada mediante la Inspección general.

Más allá del componente ideológico (siempre) presente, en esta ocasión el nacionalcatolicismo, la Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza tiene cambios significativos respecto al Plan de Estudios del 1934 que, sintetizados, vienen a suponer, por un lado, la supresión del examen de conjunto que habían de realizar todos los alumnos al finalizar el tercer curso, así como del certificado de estudios elementales de segunda enseñanza al terminar quinto curso. Por otro, posterior al séptimo curso, el ejercicio de reválida se cambia por el Examen de Estado. Dicho examen tiene lugar ante un tribunal especial organizado por las universidades, volviendo al bachillerato tradicional. Esta medida, que pretende consagrar la separación entre función docente y examinadora (artículo 4) vuelve a ser fuente de polémica al eliminar los privilegios de la enseñanza pública sobre la privada (en manos de eclesiásticos, en su gran mayoría).

Como se puede apreciar en el cuadro comparativo que reproducimos a continuación, la gran diferencia entre el plan de estudios de 1934 y el de 1938 estriba en el componente doctrinal de este: 14 horas de Religión y 7 de Formación Patriótica por ninguna en el plan anterior.

Comparación de los planes de estudios de 1934 y 1938 (número de horas total de los siete cursos de bachillerato)

	Plan de 1934	Plan de 1938
Lengua Latina (+ Griega)	25 (8+12)	25
Lengua Española y Literatura	21	21
Geografía e Historia	16	16
Matemáticas	20	20
Italiano o Francés	15	15
Inglés o Alemán	12	12
Historia Natural	17	17
Física y Química	12	12
Filosofía	9	9
Prine. Técnica Industrial y Agrícola y Economía	6	6
Dibujo y Modelado	14	14
Religión	14	14
Formación Patriótica	0	7

Fuente: Vea Muniesa, *op. cit.,* p. 132.

Por mucho que la Iglesia comulgara con el Régimen y este legislara en su favor –y el caso del impulso dado por la ley a la enseñanza privada es un ejemplo de esto–, no cabe, en rigor, catalogar como totalitario a un Estado que deja fuera de su alcance, aunque sea muy parcialmente, sectores como la enseñanza. El apresuramiento, la tentación o la ligereza a la hora de emplear este término conduce a sumergir en una nebulosa de confusión conceptual el fenómeno estudiado[2], cuando no en abierta contradicción[3].

Como ejemplo de los principios teóricos de la pedagogía del nuevo gobierno puede tomarse el discurso pronunciado en 1938 por Sainz Rodríguez, para clausurar los cursillos de orientaciones nacionales de primera enseñanza, recogido en el libro *La Escuela y el Estado Nuevo*[4]:

> La gran herejía de nuestro tiempo es el liberalismo roussoniano, porque él fué el que con la gracia morbosa de su estilo, supo crear estos tópicos que van rodando desde el *Emilio* y *La nueva Eloisa* por todos los manuales de Educación del siglo XIX.
>
> El fundamento de su doctrina es la idea de que el hombre es naturalmente bueno y que la Pedagogía no tiene que enderezarle ni corregirle, sino que lo único que tiene que hacer es cultivarle como se cultiva una planta, porque la planta en sí tiene todas las facultades de vivir. Frente a ese dogma del naturalismo hedonista que afirma que el hombre es naturalmente bueno, hay que con imponer la doctrina católica de que el hombre es malo por causa del pecado original y de la caída que envileció su alma *(aplausos)*[5].

El discurso, como se ve, pretende ser una crítica a la pedagogía nueva, de raíz rousseauniana. La influencia de Rousseau ya ha sido tratada y volverá a aparecer triunfante en los documentos ministeriales previos a la Logse de 1990. Es como si la figura de Rousseau se hubiera convertido en el criterio de identificación, por vía afirmativa o por vía negativa, como es el caso que estamos analizando ahora, para las distintas propuestas pedagógicas, criterio que permite situarse en un bando o en el otro. Sin embargo, como he tratado de mostrar en la primera parte («Filomatía»), la tradición rousseauniana no rompe radicalmente con la tradición pedagógica católica, sino que sofistica sus postulados (con notables variaciones) haciéndose más eficaz. Por otra parte, el detalle de catalogar a Rousseau como liberal sólo puede responder a una estrategia de confrontación retórica por identificación del enemigo, que emplea el término liberal como anatema, en un sentido muy vago y más valorativo que descriptivo.

> Por tanto, el problema de la educación consiste en situarse ante el niño diciéndose: ¿Es este un ser a quien no hay más que cultivar porque él tiene de un modo inmanente todas las virtudes, o es un ser en el que predomina la naturaleza de la bestia humana, si no viene la educación a poner la semilla de espiritualidad y de luminosidad en su alma? Todo hombre tiene dormida en el fondo de su espíritu aquella chispa de la Divinidad que puso Dios en la conciencia humana, y la obra grande de la educación es hacer que esa chispa dormida muchas veces por el sentido animal del hombre, se convierta en hoguera y alumbre nuestra vida y rija su moral y su conducta *(gran ovación).*
>
> Esta idea de Rousseau hace que se considere al hombre no como persona, sino como individuo, como unidad biológica. Por eso, toda la revolución liberal, toda la economía liberal, toda la filosofía de la revolución, no consiste en hablar más que de los derechos del hombre, los derechos del individuo frente a la sociedad; en buscar, como fin de la vida, el placer de ese individuo, al que tiene derecho porque el hombre es naturalmente bueno. Frente a esto existe otro concepto: el concepto de la persona. La persona es el hombre en su función social, y por eso nosotros, que no queremos hablar de la libertad del hombre y de los derechos del hombre, sí hablamos y respetamos y sentimos los derechos imprescriptibles de la persona humana. Porque una cosa es la persona humana que el cristianismo y el catolicismo respetan, y otra cosa es el individuo que no es más que la unidad biológica, una unidad de la especie, de ese inmenso rebaño, que sin la religión, y sin el espíritu, poblaría la tierra *(enorme ovación)*[6].

Sainz Rodríguez distingue aquí entre individuo y persona. Pero la diferencia entre ambos la establece la idea de Gracia divina y su correlato positivo: la educación. Así pues, el individuo sería la persona sin religión, esto es, sin educación, sin Gracia. Pero los rousseaunianos defienden una concepción no menos metafísica de la persona, basada en la voluntad (la Gracia Natural o la Naturaleza como Gracia, el naturalismo al que en el texto se hace referencia). La propuesta que, frente a estas dos defendemos, recogida en la primera parte de este trabajo, descuenta el papel de Dios y, por tanto, de la Gracia en el proceso de enseñanza, pero no se entrega a la confianza en una Naturaleza no menos divina (metafísica). En efecto, el individuo posee cualidades latentes que son excitadas en el proceso del conocimiento, pero estas cualidades *no son morales* y, además, por otro lado, el aprendizaje no puede aparecer *naturalmente,* esto es, sin el artificio de la labor docente (filomática, de estirpe socrático-platónica).

Y, por mucho que sea patente el esfuerzo de distanciarse de la pedagogía nueva, el componente intelectual queda también aquí sometido al moral:

> Un escritor inglés decía que para pasar y vivir en la vida no vale de nada la cultura intelectual sin la cultura moral. Yo espero que la nueva España sabrá formar hombres con cultura moral y con cultura intelectual; pero hemos de conceder la prioridad a la formación moral de los elementos docentes de la juventud[7].

Otra de las figuras más relevantes en la pedagogía franquista es José Pemartín, encargado de Cultura y Enseñanza en la Junta técnica y jefe del Servicio Nacional de Enseñanzas Superior y Media del Ministerio de Educación Nacional. En una conferencia dirigida en 1938 a los padres de familia de San Sebastián sobre «propósito, ideal y filosofía del nuevo Bachillerato», ofrece los principios pedagógicos del sistema educativo recién inaugurado:

> Y entrando ahora en el tema, como primera división esclarecedora nos fijaremos en dos ideas principales:
>
> 1.º. Que en cuanto a la forma, a los métodos pedagógicos, el nuevo Bachillerato incorpora la Enseñanza Media española a los métodos pedagógicos corrientes en la cultura europea de la que, singularmente, híbrida y absurdamente, hasta ahora se hallaba separada.
>
> 2.º. Que en cuanto al fondo, al contenido, el nuevo Bachillerato tiende, ante todo, a revalorizar el auténtico ser cultural español. Aquel sentido de espiritualismo y de catolicidad, gloria de nuestro siglo XVI y grandeza de nuestra Historia. La Historia, señores, se realiza en el mundo por el espíritu[8].

Así pues, se establecen métodos pedagógicos diferentes como elemento formal al servicio del contenido doctrinal del nacionalcatolicismo. En la línea marcada, el contenido tiene un valor formal, según nuestro análisis, si bien no desde la perspectiva *emic* de los diseñadores del sistema[9]. Y es que, como venimos sosteniendo, el aparato doctrinal es imprescindible para la formación total de los educandos sea cual sea su contenido concreto. Su eficacia no reside en suministrar uno u otro cuerpo doctrinal, sino en sumistrar doctrina, sea la que sea. Las leyes educativas propuestas por los gobiernos de la primera mitad del siglo distinguen entre *forma* (método pedagógico) y *materia* (contenido doctrinal, ideológico o

moral), pero forma y materia no pueden darse más que en conexión directa, porque la deriva pedagógica de tradición católica comparte con la de tradición protestante (rousseauniana) la necesidad de producir una conciencia determinada por medio del consenso establecido. A diferencia de ellos, la pedagogía posmoderna produce doctrina por medio del mero formalismo, del vacío académico e intelectual de la instrucción, reducida a mera educación inercial. De hecho, en ella el contenido doctrinal es residual, tan vaporoso y flexible que lo admite virtualmente todo en virtud del relativismo, que es constitutivo de su condición.

LA PEDAGOGÍA ECLESIÁSTICA

Ya se ha hecho referencia al rechazo de la técnica memorística al que alude Sainz Rodríguez en el preámbulo de la Ley de 1938. En ese texto, su uso se restringe a la primera enseñanza, y es considerado pernicioso en las fases posteriores, según el denominado método cíclico que concibe la formación en función de un aumento progresivo de la intensidad, cantidad y complejidad de los contenidos docentes. Como se verá, estos dos factores influyen en la concepción de los exámenes:

> *Los exámenes anuales y por asignaturas*
>
> De la implantación del método cíclico se deduce como consecuencia lógica, según expresa el punto tercero del artículo preliminar, la supresión de los exámenes anuales, oficiales y por asignaturas. Y ello por las razones obvias siguientes:
>
> 1.º En cuanto al examen mismo, porque mediante éste se vuelve a la técnica memorística, que hace que los alumnos adquieran sus conocimientos de memoria y prendidos, por decirlo así, con alfileres, para pasar aquellos exámenes. Y también porque se interrumpe el ritmo gradual y sereno de la enseñanza cíclica y de conjunto, en una división en pequeños trocitos y en ritmo, por decirlo así, entrecortado, jadeante, con soluciones de continuidad…

El riesgo que se detecta en los exámenes anuales y por asignaturas es el de la burocratización del conocimiento y del aprendizaje, que impide una evaluación fiable de los conocimientos y destrezas del alumno. Es el argumento que hemos visto empleado en el texto legislativo del Plan Gamazo, de 1898.

> La prueba de Bachillerato o examen de Estado, será, pues, *una prueba de realidades,* que no será la repetición de los ejercicios realizados durante los cursos, estrictamente hablando, sino una prueba real y efectiva de la formación y capacidad adquirida en la Enseñanza formativa del alumno.

Por supuesto, esto implica no la supresión de los exámenes sino la confección de un examen de Estado, oficial, que precisa la estricta separación entre función docente y examinadora. La reseñada separación de la función docente y de la función examinadora implica una determinada concepción de la enseñanza y del Estado. La Enseñanza, entendida como educación, es considerada una suerte de mundana salvación de almas, por lo que la autoridad máxima al respecto es la Iglesia católica, *no el Estado.* De ahí que consideremos el sistema educativo

franquista (tendencialmente) totalitario en el sentido que venimos empleando desde la «Introducción» de este trabajo, pero puesto en marcha por un Estado no totalitario, un Estado que no abarca la totalidad de la vida de los ciudadanos, si bien los márgenes no estatalizados no quedan *libres,* sino que están dominados por otra autoridad, la eclesiástica, por encima del Estado en la jerarquía moral oficial. La autoridad estatal se limita a garantizar y encauzar los derechos de la enseñanza privada, pero no puede intervenir «para usurparlos».

De esa manera, las relaciones entre enseñanza privada y oficial implican un reparto de funciones que abunda en nuestro dictamen al respecto de la subordinación de la enseñanza estatal a la educación, esto es, los dogmas morales del catolicismo. Esa distribución establece que la enseñanza pública tiene como función suministrar *instrucción* (formación académica, científica, técnica), mientras que la enseñanza privada, en manos de organismos eclesiásticos, tiene como función *educar.*

Como en experiencias anteriores, el objetivo de un sistema educativo nacional es «formar la personalidad» del sujeto dentro de los parámetros que el régimen establece en su proyecto de construcción. El ideal pedagógico totalitario aparece de nuevo, explícitamente recogido en palabras de un alto funcionario del ministerio de educación.

> *El ideal cultural español*
> Y a este fin magnífico tiende básicamente el nuevo Bachillerato: A formar la personalidad de las nuevas generaciones españolas dentro de este gran ideal cultural hispánico, dentro de la personalidad moral e ideal de la Nación española y de su Imperio, la Hispanidad.

En el caso que nos ocupa, las líneas ideológicas que se imprimen por medio del adoctrinamiento suministrado por el sistema de educación pública son básicamente tres: anti-enciclopedismo, anti-liberalismo, anti-rousseaunismo. Como en todos los casos estudiados, y aun reconociendo diferencias entre ellos, más allá de lo que de proclama retórica tiene el empleo de estos términos, estas líneas básicas se resumen en una, que, según sostenemos, es común a estas diversas propuestas educativas más allá de su antagonismo ideológico pero meramente formal en lo pedagógico: anti-platonismo.

A este respecto puede ser de interés consultar la obra de Adolfo Maíllo García[10], inspector de primera enseñanza y prolífico pedagogo de referencia del régimen. En su obra *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*[11], de 1943, se insiste en el rechazo de lo que retóricamente se etiqueta en general como liberal:

> Las páginas siguientes han nacido con el designio de combatir las ideas de «emancipación del hombre» que el Renacimiento inició y alcanzaron su culminación filosófica en el utopismo cosmopolita de la «Ilustración», y sus formulaciones de orden político en los credos de la democracia liberal, primero, y del materialismo histórico, después.

Y, como en toda revolución educativa que se precie, la función del político y del pedagogo se fusionan como dos caras de la misma moneda. La educación no

puede ser más que política doctrinal sobre menores de edad. La política no es otra cosa que pedagogía social, educación para mayores de edad. El Estado se erige en pedagogo. La maquinaria estatal también se sofistica combinando la coerción y el monopolio de la violencia con la producción de consenso por medio de la fuerza no explícita de la Pedagogía. El político pedagogo, esto es, el demagogo, según el paralelismo etimológico ya comentado, guía al pueblo, esa entelequia reivindicada por todos los agentes de la modernidad, por republicanos y franquistas en el caso que nos ocupa. Y, en cuanto a la concepción del sistema, también aparece como defecto la ruptura de la continuidad entre periodos de enseñanza. En curiosa adaptación de la escuela unificada, el nuevo sistema se postula como unitario y nacional. La formación doctrinal del sujeto político sobre el que hacer descansar la estructura estatal del nuevo régimen se impone como el objetivo explícito del sistema educativo (de todo sistema educativo).

El proyecto educativo nacional se posiciona frente a la vaporosa retórica naturalista y humanista con el argumento de que atiende a la realidad histórica del sujeto en fase de formación dentro de una nación, y no a ilusorias entelequias, lo que recuerda el dictamen de De Maistre, cuando decía aquello de que él no veía más que a franceses, ingleses, turcos, pero no veía al Hombre por ninguna parte, lo que, a su vez, recuerda a Antístenes que, de modo paralelo, respondía al Sócrates platónico afirmando ver el caballo pero no la *caballidad.* La crítica a la deriva metafísica de la pedagogía de impulso rousseauniano se diluye, sin embargo, en la metafísica de la Historia y en los dogmas del catolicismo. En particular, resuena de nuevo el tema del pecado original como base teórica de una concepción de la enseñanza que se postula antinatural, pero que se dispara hasta lo sobrenatural. El profesor, sujeto que encarna en las aulas el sistema educativo basado en esta pedagogía salvífica, habrá de cumplir una labor más propia del sacerdocio, que es vocacional, que es personal, así como política, al formar parte del sistema estatal de forja de conciencia, que puramente instructora. Y, una vez más, los ecos institucionistas retumban en estos textos, los que nos recuerdan hasta qué punto Giner y los suyos concebían al profesor como un verdadero sacerdote, un conversor de almas, de voluntades, un agente cuyo papel desbordaba el modesto trabajo del docente que se limita a enseñar:

> Para esta labor no sirven el profesor ni el maestro corrientes, sino el político animado de una fe y un estilo vital capaces de influir contagiosamente, intuitivamente, en el corazón de los aldeanos, y campesinos que son el cogollo racial de España.

Esta dogmática católica que actúa como referente moral y educativo tiene como consecuencia que el pensamiento de ella derivado rechaza un Estado totalitario, tal como hemos planteado en líneas precedentes, si bien la pedagogía que implanta lleva implícita la tendencia al totalitarismo educativo:

> Así [estos principios] eliminan toda contaminación socialista, al modo que huyen del racionalismo liberal. Por ello no conceden al Estado, con su aparato de coacción y poder, ninguna virtud taumatúrgica y pedagógica, por la que la aplicación de los medios de coerción y

la subsiguiente creación artificial de una atmósfera espiritual determinada, vayan a darnos, como por arte de magia, la transformación integral de la mentalidad del pueblo. No hay, pues, ningún género de *estatolatría,* ni en lo que dice relación a la idea del Estado en sí, en cuanto construcción jurídico-política dotada del monopolio de la violencia, ni en lo que respecta a su virtud transmutadora de las conciencias individuales.

El Estado no tiene «ninguna virtud taumatúrgica y pedagógica». La tiene la Iglesia. El Estado tiene los medios para imponer su doctrina gracias a virtudes (el monopolio de la coerción estructural) que no tienen nada de taumatúrgicas. El pedagogo aquí es el dogma católico. La idea de que el Estado posee una fuerza «transmutadora de las conciencias individuales» es puesta en práctica por los Estados totalitarios, pero la pedagogía de unos y otros apunta al totalitarismo educativo, con diversos grados de intensidad o eficacia.

[La Revolución] comienza y termina siendo una transformación interior, en vías de verdadera realización cuando cada individuo entra en pugna consigo mismo y se dispone a destruir dentro de sí al «hombre viejo» que en él habitaba, hecho a las normas y modos decadentes, para sustituirlo por la arquitectura prometedora de un «hombre nuevo», actual, vivo y ágil.

El tópico transversal del «hombre nuevo», que la revolución del sistema educativo precedente habrá de forjar, aparece también aquí, resorte clave del nuevo régimen. Esta labor de transformación emana de una minoría que, al modo del profesorado que dirige la educación de la masa de los alumnos, dirige la política en su función de pedagogo-demagogo, de encarnación del curso de la Historia, de la salvación (mundana) de almas en el proceso educativo, según los fundamentos católicos de la enseñanza. De nuevo, la conexión político-pedagogo cristaliza en una fase constituyente del sistema educativo. En función, precisamente, del carácter no totalitario de un Estado que delega la autoridad moral y educativa en los dogmas de otro organismo, en este caso la Iglesia católica, su pedagogía es totalitaria, dado que esa dogmática no puede darse más que por «impregnación total» de los sujetos formados. Educa la Iglesia, a través del Estado, y educa *totalmente,* pues ningún aspecto de la vida puede quedar al margen de su área de influencia. En la posmodernidad veremos cómo educa el Estado a través de esa Iglesia en que la Pedagogía oficial se ha convertido. El propósito en ambos casos, como en el de cualquier institución proselitista, es la conversión del sujeto que, en este caso por edad, es ajeno aún a las verdades del Dogma:

En este aspecto positivo de lo que pudiéramos llamar *pedagogía de la conversión* (que no alcanza dimensión individual, sino realidad ingente de empresa social, nacional), yo concedería poca importancia a la componente intelectual, comparada con la que otorgaría a la vía sentimental, emocional, de la vivencia religiosa.

La conclusión, como en los casos precedentes, es la subordinación o subsunción del concepto (instrucción) al afecto (educación), ese antiintelectualismo muy matizado aquí que, sin embargo, eclosionará sin escrúpulo en la posmodernidad. El triunfo de la voluntad consagrado por Rousseau es

asumido por sus presuntos enemigos. Y la ya tópica distinción antiintelectualista entre tener conocimientos y saber transmitirlos, que ha consagrado el papel de la pedagogía como la institución que otorga licencia para ejercer la técnica de transmisión de contenidos con independencia de cuáles sean estos o de que no haya, es esencial para este formalismo educativo al que nos estamos enfrentando. Tener conocimientos no basta y, en el caso extremo, es incluso un obstáculo para educar a ese sujeto constituido por afecciones diversas y dotado de santa voluntad o de alma, según la distinta retórica empleada, que es el niño. No se forman ciudadanos de un Estado concreto por la mera instrucción. El Estado necesita una ciudadanía pletórica determinada, de mentalidad cuidadosamente diseñada según los cauces ideológicos que se precisen en cada caso para mayor eficacia política:

> […] la pedagogía liberal, imperante hasta ahora, enferma de intelectualismo, apenas paraba mientes en los «métodos de la educación», absorbida, como estaba, por preocupaciones puramente didácticas. La nueva cultura que se anuncia sólo será posible mediante la forja político-pedagógica de un «hombre nuevo», y éste no surgirá a golpes de metodología de la instrucción, del saber, sino, principalmente, a impulsos de un cincel educativo movido por ambiciosos y meditados ritmos de la más honda significación formativa.

Las consecuencias metodológicas que esto acarrea repiten argumentos defendidos bajo capas retóricas antagónicas, como el rechazo, ya comentado, de la técnica memorística, inútil, por ser un método *meramente intelectual,* para unas mentalidades *sanadas* del escepticismo y de los prejuicios contra la religiosidad.

Así pues, la influencia antiintelectualista y voluntarista de la ILE, esa propuesta de una enseñanza vivencial, afectiva, naturalista (pues la Naturaleza opera como simple trasunto del Absoluto), rural incluso, de la que, por ejemplo, el excursionismo es uno de sus métodos habituales, introducido en España por los institucionistas, late de modo inequívoco en esta pedagogía presuntamente anti-rousseauniana:

> El excursionismo se ha acreditado ya, desde hace muchos años, como uno de los métodos esenciales de educación física. La permanencia en el campo, siquiera sea transitoria, obra, tanto física como psicológicamente, de un modo muy beneficioso sobre los muchachos, particularmente cuando se trata de los que viven en la atmósfera viciada y artificial de las grandes ciudades, entregados a ocupaciones sedentarias, que anquilosan sus miembros y mecanizan el espíritu con un giro siempre igual en círculos de actividad forzosamente restrictos y monótonos.

Otro ejemplo metodológico que parece calcado de los institucionistas y de los primeros textos del gobierno republicano socialista[12], que incide en la tendencia totalitaria de este tipo de educación, es el proyecto de acabar con el aula como lugar de estudio para convertirla en toda una comunidad idílica, en un hogar en que los afectos no queden fuera, como sí quería Platón al impedir el paso a su Academia a quien no *geometrizara:*

> El método educativo postula dos necesidades fundamentales: a), convertir las instituciones formativas, no en «oficinas de la cultura», sino en «hogares de convivencia», donde el alumno

respire una atmósfera total (religiosa, patriótica, afectiva e intelectual), elevada y pura; b), la selección rigurosa del profesorado, no desde el exclusivo punto de vista del «saber», según ha ocurrido hasta aquí, sino atendiendo a la tónica profesional de su vocación y capacidad educativa (simpatía temperamental, ardiente «eros» cognoscente, carácter entusiasta y empático, concepto religioso y severo de la vida, personalidad rica y radiante, de la que emanen en todo momento sugestiones e influjos de auténtico magisterio).

Como puede comprobarse, el profesor ha de ser, según el dogma pedagógico transversal, no un sabio, sino un foco de gravedad afectivo que atraiga al alumno, que moldee su campo de afectividad según la ideología establecida; en definitiva, un pedagogo para el cual la formación académica es secundaria y, llegado el paradigma posmoderno, irrelevante y aun pernicioso. En este sentido, es significativo que Maíllo cite, como ejemplo de error «antipedagógico», a Julián Ribera, quien afirma en su obra *La superstición pedagógica,* de 1910, lo siguiente:

> La Pedagogía, hablando en plata, parece que se inventó para que unos tontos enseñaran a otros[13].

Como ejemplo contrario al de Ribera, Maíllo cita a Krieck, pedagogo del nazismo a quien ya hemos tenido ocasión de estudiar. La Pedagogía atraviesa cualesquiera ideologías para salir triunfante gracias a la exposición de un discurso que se arroga unos poderes taumatúrgicos, esa alquimia de la educación, cuya potencialidad está realmente al servicio de la construcción de una ciudadanía bajo cualquier signo doctrinal, y aun a su destrucción en la posmodernidad. En tal contexto, cobrará relevancia retomar el curioso libro de Ribera, que será reseñado con algo más de detalle en el «Corolario».

Se ha podido apreciar, por tanto, cómo la relevancia del Examen de Estado, regulado por el Decreto del 24 de enero de 1939, va más allá de cuestiones estrictamente administrativas. La Orden que recoge su aplicación tipifica que las pruebas se celebran en las universidades, que los miembros del Tribunal son profesores de universidad y que las pruebas consisten en un examen escrito eliminatorio (traducción de textos de latín y griego, idioma moderno románico, idioma anglogermánico, un problema de matemáticas, disertación sobre las materias fundamentales estudiadas) y en un examen oral compuesto de preguntas sobre unos cuestionarios que el ministerio emitirá todos los años referidos a las asignaturas del plan de estudios.

Tras la renuncia de Pedro Sainz Rodríguez, un monárquico clásico en definitiva, como ministro de Educación Nacional (27 de abril de 1939), el 9 de agosto de ese mismo año José Ibáñez Martín ocupa la cartera de Educación, formando parte del segundo gobierno de Franco. Compatibilizó sus funciones como ministro con las de presidente del Consejo de Estado.

Con el fin de restablecer la llamada enseñanza libre, esto es, el libre acceso al Examen de Estado, que no aparecía contemplada en la Ley de 1938, se aprueba la Ley del 16 de diciembre de 1942, por la que se amplía la base VII de la del 20 de septiembre de 1938. Según se afirma en el preámbulo, se busca «ampliar el sistema

preceptuado en su base séptima para los alumnos que realizaren sus estudios particularmente, esto es sin concurrir a Institutos Nacionales de Enseñanza Media o a Colegios legalmente reconocidos, ya que son muchos los casos de quienes por falta de medios económicos o por residir en lugares en donde no existen Centros oficiales o privados o Licenciados en Ciencias y en Filosofía y Letras, se ven en la imposibilidad de cursar los estudios de Bachillerato»[14].

Y para el ámbito universitario, como respuesta al objetivo de llevar a efecto una «transformación cultural y educativa» en consonancia con la «Revolución Nacional» en marcha, se presenta la Ley sobre Ordenación de la Universidad Española del 29 de julio de 1943. En el preámbulo se establecen las guías ideológicas de la universidad, el catolicismo (artículo 3.º) y el nacionalsindicalismo (artículo 4.º) que definen el régimen triunfante, así como su totalitarismo educativo, que invade la instrucción también en la enseñanza superior. Además, presenta una medida que ya ha aparecido también en legislaciones dispares y enfrentadas. Se trata del propósito de facilitar el acceso a los estudios superiores a los sujetos menos dotados económicamente pero con mejores aptitudes intelectuales:

> Fiel, en fin, a las consignas del Nuevo Estado que ha proclamado como una de sus primeras normas constitutivas la justicia social, la asegura en sus diversos preceptos para que no se pierdan las inteligencias útiles a la Patria. Se crea así un régimen de protección para los escolares capaces y sin recursos, un sistema de tasas de distintos tipos, en relación con las posibilidades económicas del alumno, y se instituye entre otros beneficiosos servicios el de la asistencia sanitaria para los estudiantes enfermos *(ibid.).*

Que esta medida, tan dada a la retórica (sea solidaridad socialista o caridad cristiana, según convenga) se repita nos indica que es más una medida técnica que ideológica, ya que responde a las necesidades materiales de un Estado en construcción para el que la mejor preparación posible de los sujetos en fase de formación es esencial a ese objetivo, independientemente de su procedencia. Así, en el artículo 18, apartado b, se llega a considerar la posibilidad de fijar el número máximo de alumnos por Facultad si lo exigen las necesidades del Estado, medida ya planteada en el siglo XIX, por ejemplo, en el Plan del Duque de Rivas de 1836.

Además, se establece en las universidades españolas la enseñanza religiosa por Decreto del 26 de enero de 1944. La medida marca una esencial diferencia con respecto a la legislación del XIX, que limitaba la religión a la enseñanza media, como en el *Proyecto Toreno* de 1876, que es una respuesta a la legislación revolucionaria de 1868 y que recupera la moral católica como componente educativo, pero que la deja fuera de la enseñanza superior, exclusivamente científica (base 9.ª). En esta divergencia podemos apreciar la distancia de un sistema educativo doctrinal, *educador,* y no meramente instructor, pero no todavía totalitario, frente a una pedagogía totalitaria, sin perjuicio de que esté enmarcada dentro de un Estado no totalitario que admite como autoridad moral un organismo que no es el propio Estado.

Para regular los exámenes de ingreso en las distintas facultades se aprueban los

Decretos del 7 de julio de 1944. «El Decreto deja abierta la posibilidad de establecer *numerus clausus* a través del examen de ingreso en cada Facultad en lugar de a través del Examen de Estado». Los exámenes de ingreso en algunas facultades y escuelas especiales son tan duros que, para ampliar el número de alumnos admitidos, el Gobierno regula mediante Decreto del 4 de julio de 1952 estos exámenes de las escuelas especiales de Ingeniería y superiores de Arquitectura, y exige «que tomen medidas especiales para asegurar un número mínimo de alumnos sin que esto suponga límite máximo en el total de los que puedan ingresar, ya que éste debe quedar sólo determinado por la preparación que demuestren los aspirantes».

Los cimientos del nuevo Estado exigen apropiarse de la universalización de la enseñanza, si bien bajo una carcasa retórica diferente. Así, la Ley de Protección Escolar del 19 de julio regula la cobertura económica y material para los estudiantes sin recursos. Se trata, como ya se indicó en el análisis de la Ley de 1938, de incorporar al sistema de construcción de ideología y de formación técnica a todos los individuos capaces para satisfacer las necesidades políticas, sociales y económicas del Estado, más allá de la retórica («obra benéfica» o, en otros casos, «solidaria») a que se suele apelar:

> No es la Protección escolar una obra meramente benéfica, sino un deber del Estado y una obligación social (Preámbulo).

Además del sistema de becas y de exención del pago de matrículas y derechos académicos, ya vigente, se agrega «el crédito y la previsión escolar». Con tal medida, el Estado pedagogo aprovecha para inyectar educación moral por medio de la inversión económica, que no puede dejar fuera de su rango de control a la primera enseñanza.

Por eso, en cuanto a la educación primaria, se aprueba la Ley del 17 de julio de 1945. Además de las modificaciones que la ley introduce, la lectura del preámbulo ofrece el interés de comprobar la concepción de la enseñanza que el régimen admite defender:

> El Siglo de Oro se cierra, en fin, con la lección que enseña al mundo San José de Calasanz, verdadero fundador del filantropismo y del humanismo social, al romper los prejuicios de que las letras eran para las clases privilegiadas, creando la escuela popular y gratuita y determinando los fundamentos de la enseñanza mutua y del integralismo cíclico.
>
> Cuando se quiebra la tradición pedagógica de nuestro siglo imperial, al advenir el mal llamado de las luces, con su cortejo exótico de frivolidades, de racionalismos y de impiedad, que produce su secuela en los años sucesivos de agitación política y revolucionaria, aún tiene fuerza España para alumbrar una nueva creación pedagógica, la de un pobre y desmedrado clérigo, don Andrés Manjón, caballero en una asnilla por los parajes granadinos, que mucho antes que los pedagogos del día proclama y practica las ventajas de la escuela al aire libre y da nueva forma y vida al sistema clásico del *docere delectando* y del *ludus.*

Como se puede comprobar, el texto ministerial no renuncia a reivindicar entre sus referentes aquellos que ofrecen una enseñanza de carácter social e, incluso, lúdica, en la que el niño, y el pobre si cabe más, aparece como protagonista del

proceso.

> Además, la Escuela en nuestra Patria ha de ser esencialmente española. Y en este aspecto, la Ley se inspira en el punto programático del Movimiento Nacional por el que se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria, En el mismo grado de importancia inspiradora se coloca la educación social, imprescindible para la formación del ciudadano.

Y, como no podía ser de otra manera, la constante pedagógica de la sumisión del concepto al afecto se recoge, en esta ocasión, bajo la jerarquía ideológica del «Movimiento Nacional». A ello se suma el juicio que le merece la Historia de la legislación educativa en España. Habla de la «anarquía que nos depara el siglo XIX»; considera meros tanteos sin eficacia el Real Decreto del 16 de febrero de 1825 y la Ley de 1838. Reconoce el paso que supone la Ley Moyano de 1857, pero, al mismo tiempo, su dependencia de los vaivenes políticos. Los «intentos reformistas de la Dictadura» de Primo de Rivera tampoco llegan a plasmarse en la realidad por similares motivos y, por último, como es comprensible, se refiere a la legislación republicana, de la que afirma supuso «una radical subversión de valores» al tratar de «arrancar de cuajo el sentido cristiano de la educación» e introducir en la Escuela «influencias materialistas y desnacionalizantes». Ante este panorama, se establece una legislación basada en la «formación católica de la juventud», junto a la «misión» de «unificar la conciencia de los españoles en el servicio a la Patria». En lo relativo a la educación católica, se invoca la autoridad de la *Carta Encíclica Divini illius Magistri,* de Pío XI, «Sobre la educación cristiana de la juventud», fechada el 31 de diciembre de 1929, en Roma. Este documento ofrece, para la investigación desarrollada en estas páginas, el interés de indicar las líneas pedagógicas que encauzan la concepción católica oficial de la enseñanza y que marcan la legislación franquista en este periodo que podríamos denominar constituyente y que alcanza hasta el año 1953. El principio más relevante defendido en la Encíclica de Pío XI, al menos en lo relativo a las relaciones Iglesia-Estado en materia educativa, pero que se deriva de la doctrina pedagógica del catolicismo oficial, es la idea ya expuesta de que se postula un totalitarismo pedagógico («el sujeto de la educación cristiana es el hombre todo entero», en II, 43) y, simultáneamente, un rechazo del totalitarismo estatal («es injusto todo monopolio estatal en materia de educación», en I, 38). Mientras que la educación tiende a la integración total de la vida entera del sujeto (totalitarismo pedagógico), al mismo tiempo se frena la tendencia al totalitarismo estatal al supeditar jerárquicamente el poder terrenal del Estado a la superior autoridad de la Iglesia, de la que emana esta concepción pedagógica, sin perjuicio de que esta educación integral haya de darse necesariamente dentro de la sociedad, por lo que será producto de la intervención de tres instituciones puestas en relación: la familia y el Estado, de «orden natural», y la Iglesia, de «orden sobrenatural»:

> La consecuencia de lo dicho es que la educación, por abarcar a todo el hombre, como individuo y como miembro de la sociedad, en el orden de la naturaleza y en el orden de la gracia, pertenece a estas tres sociedades necesarias en una medida proporcionada, que responde,

según el orden presente de la providencia establecido por Dios, a la coordinación jerárquica de sus respectivos fines (I, 9).

Esto implica que, según la doctrina oficial, la Iglesia no se enfrenta al Estado (y tampoco a las ciencias) más que cuando este sobrepasa, justamente, esa frontera erigida por la superioridad moral de la Iglesia:

> Con lo cual queda demostrado con toda evidencia cómo de derecho, y aun de hecho, pertenece de manera supereminente a la Iglesia la misión educativa, y cómo toda persona libre de prejuicios deberá considerar injusto todo intento de negar o impedir a la Iglesia esta obra educativa cuyos benéficos frutos está disfrutando el mundo moderno.
>
> Consecuencia reforzada por el hecho de que esta supereminencia educativa de la Iglesia no sólo no está en oposición, sino que, por el contrario, concuerda perfectamente con los derechos de la familia y del Estado, y también con los derechos de cada individuo respecto a la justa libertad de la ciencia, de los métodos científicos y de toda la cultura profana en general. Porque la causa radical de esta armonía es que el orden sobrenatural, en el que se basan los derechos de la Iglesia, no sólo no destruye ni menoscaba el orden natural, al cual pertenecen los derechos de la familia, del Estado y del individuo, sino que, por el contrario, lo eleva y lo perfecciona, ya que ambos órdenes, el natural y el sobrenatural, se ayudan y complementan mutuamente de acuerdo con la dignidad natural de cada uno, precisamente porque el origen común de ambos es Dios, el cual no puede contradecirse a sí mismo: Sus *obras son perfectas, y todos sus caminos, justísimos* (*Dt* 34, 4) (I, 22 y 23).

> En este punto es tan unánime el sentir común del género humano, que se pondrían en abierta contradicción con éste cuantos se atreviesen a sostener que la prole, antes que a la familia, pertenece al Estado, y que el Estado tiene sobre la educación un derecho absoluto. Es además totalmente ineficaz la razón que se aduce, de que el hombre nace ciudadano y que por esto pertenece primariamente al Estado, no advirtiendo que, antes de ser ciudadano, el hombre debe existir, y la existencia no se la ha dado el Estado, sino los padres (I, 30).

Pero también el derecho (el poder) de los padres está delimitado por el de la Iglesia, y subordinado a él:

> De lo cual, sin embargo, no se sigue que el derecho educativo de los padres sea absoluto o despótico, porque está inseparablemente subordinado al fin último y a la ley natural y divina, como declara el mismo León XIII en otra de sus memorables encíclicas sobre los principales deberes del ciudadano cristiano, donde expone en breve síntesis el conjunto de los derechos y deberes de los padres: «Los padres tienen el derecho natural de educar a sus hijos, pero con la obligación correlativa de que la educación y la enseñanza de la niñez se ajusten al fin para el cual Dios les ha dado los hijos. A los padres toca, por tanto, rechazar con toda energía cualquier atentado en esta materia, y conseguir a toda costa que quede en sus manos la educación cristiana de sus hijos, y apartarlos lo más lejos posible de las escuelas en que corren peligro de beber el veneno de la impiedad» *(ibid.)*.

En los demás casos, la Iglesia se presenta como el mejor colaborador del Estado, como el resorte más útil para las necesidades del poder Estatal. Por tanto, la pedagogía totalitaria católica («la educación cristiana comprende todo el ámbito de la vida humana, la sensible y la espiritual, la intelectual y la moral, la individual, la doméstica y la civil», en IV, 81), a diferencia de otros totalitarismos pedagógicos, se encuadra necesariamente en un Estado no totalitario o, dicho de otro modo, es enemiga necesaria, por incompatibilidad material y conceptual,

estructural y doctrinal, de un Estado totalitario:

> Porque no basta el mero hecho de que en la escuela se dé la instrucción religiosa (frecuentemente con excesiva parquedad) para que una escuela resulte conforme a los derechos de la Iglesia y de la familia cristiana y digna de ser frecuentada por los alumnos católicos. Ya que para este fin es necesario que toda la enseñanza, toda la organización de la escuela –profesorado, plan de estudios y libros– y todas las disciplinas estén imbuidas en un espíritu cristiano bajo la dirección y vigilancia materna de la Iglesia, de tal manera que la religión sea verdaderamente el fundamento y la corona de la enseñanza en todos sus grados, no sólo en el elemental, sino también en el medio y superior (III, 65).

Y estos principios son resultado de la concepción de la enseñanza como una salvación del pecado original por la Gracia divina por mediación del profesor y de la institución a su través, según el análisis presentado en la primera parte de este estudio. Aquí la superioridad supranatural de la Gracia se concibe como rectora de la educación y de la instrucción, como la más alta Pedagogía, que perdurará y se afianzará en la escuela posmoderna velada por los espejismos de una secularización impostada:

> Porque nunca se debe perder de vista que el sujeto de la educación cristiana es el hombre todo entero, espíritu unido al cuerpo en unidad de naturaleza, con todas sus facultades naturales y sobrenaturales, cual nos lo hacen conocer la recta razón y la revelación; es decir, el hombre caído de su estado originario, pero redimido por Cristo y reintegrado a la condición sobrenatural de hijo adoptivo de Dios, aunque no a los privilegios preternaturales de la inmortalidad del cuerpo y de la integridad o equilibro de sus inclinaciones. Quedan, por tanto, en la naturaleza humana los efectos del pecado original, particularmente la debilidad de la voluntad y las tendencias desordenadas del alma (II, 43).

Y, por eso, tampoco es casual que esta pedagogía asuma por su parte también un paidocentrismo fijado, en este caso, a la condición sobrenatural, esto es, espiritual del sujeto que aprende, y que se educa salvando así su alma, de modo sólo formalmente opuesto al naturalismo de matriz rousseauniuana presente en la pedagogía posmoderna como una innovación que sólo lo es en el ámbito retórico y que ya los institucionistas en España pusieron en juego como redentores de almas naturalizadas:

> Por esta razón es falso todo naturalismo pedagógico que de cualquier modo excluya o merme la formación sobrenatural cristiana en la instrucción de la juventud; y es erróneo todo método de educación que se funde, total o parcialmente, en la negación o en el olvido del pecado original y de la gracia, y, por consiguiente, sobre las solas fuerzas de la naturaleza humana.

El preámbulo de la Ley de 1945 «reconoce a la familia el derecho primordial e inalienable de educar a sus hijos y, consiguientemente, de elegir a los educadores», aspecto que se recoge en la ley de referencia sobre la enseñanza privada y que aparece tratado en la Encíclica de Pío XI reseñada. Es importante indicar que la ley establece la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza (artículos doce y trece, respectivamente), ejes de enorme relevancia en la legislación educativa y que, con variaciones, han sido postuladas también por las más diversas propuestas

ideológicas, desde la gratuidad selectiva del duque de Rivas, que se recoge en esta legislación, hasta la cobertura económica al desfavorecido. Características de importancia para el sistema educativo son la ampliación de la enseñanza primaria hasta los quince años de edad, la llamada unidad pedagógica, que busca la uniformidad en las bases pedagógicas del sistema, así como el ya mencionado fomento de la iniciativa privada.

> Artículo primero.– La educación primaria es el primer grado de la formación o desarrollo racional de las facultades específicas del hombre. Tiene por objeto:
>
> a) Proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria.
>
> b) Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño.
>
> […] Como obra fundamentalmente social, corresponde a la Familia, a la Iglesia y al Estado, y por delegación al Maestro, cuya noble misión se reconoce y proclama.

El documento legislativo reseñado no deja lugar a dudas al respecto de la función que un sistema educativo cumple dentro de un Estado en construcción o en fase de consolidación: «Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño». La producción de una ciudadanía determinada, más o menos férreamente forjada en lo ideológico, según los grados de eficacia de cada sistema, es el objetivo de toda legislación educativa realmente existente, salvo en la fase posmoderna, en la que, según ya se ha adelantado, la función no es de producción, sino más bien de destrucción.

La pedagogía guía la educación en España en esta fase iniciada en los albores del siglo XIX, sometida a la horma doctrinal que en cada caso predomina, para vencer y desatarse en el final del siglo XX. Por utilizar las claves empleadas en la primera parte de este trabajo, el sistema se nutre del peso de la tradición (en este caso, el nacionalcatolicismo) y de la flacidez de la pedagogía, en su constante antiintelectualista (Homero y Protágoras).

Como vimos tanto en la llamada coeducación durante el primer gobierno republicano como con respecto a la separación en el caso que ahora nos ocupa, las razones esgrimidas para la adopción de la medida en cuestión son más doctrinales o morales que técnicas. Y, si bien las razones técnicas pueden ser invocadas en lo relativo a la separación de sexos, argumentando que la medida proporciona o puede proporcionar una mayor eficacia en el proceso de enseñanza, pues tiende a eliminar interferencias de orden afectivo, no pueden emplearse, sin embargo, para la defensa de la diferencia formativa entre unos y otras, injustificable desde un plano puramente racional, neutro, no contaminado moral o ideológicamente.

Otro aspecto de interés es el hecho de que la legislación conserva nominalmente dos instituciones ideadas por la línea institucionista, Misiones Pedagógicas (artículo 32) y el Museo Pedagógico (artículo 71), destinadas, en general, a la propagación de la «cultura» en áreas rurales mediante la creación de bibliotecas, conferencias, etcétera[15].

Y, por supuesto, como la pedagogía precedente y también la posterior, se defienden los derechos del niño e, incluso, se apunta hacia un somero paidocentrismo, que acabamos de ver aparecer en la Encíclica de Pío XI, y que será

marca registrada de la pedagogía posmoderna en sus clichés reivindicativos:

> Artículo cincuenta y tres.– El niño, como persona humana perfectible con fines propios que cumplir, es el sujeto principal de la educación y tiene plenitud de derechos a instrucción y asistencia, tutelados hasta el desarrollo normal de sus cualidades físicas, intelectuales y morales, por los deberes de la familia, la Iglesia y el Estado.

Resulta, además, requisito indispensable de un sistema de tanto peso doctrinal que la formación del profesorado que «educará» a los alumnos lo sea también. Para la formación del profesor se precisa «Posesión del título de Licenciado en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras». Como no puede ya sorprender, los profesores de primaria del régimen nacionalcatólico habrán de ser educadores, no instructores, pedagogos (o directamente sacerdotes), no filósofos.

Por último, se hace mención a las características del rigor disciplinario que debe regir las aulas, contenidos oficialmente dentro de los límites de la caridad cristiana:

> Artículo ciento.– La disciplina en las Escuelas primarias será eminentemente activa, se amoldará a la edad escolar y tendrá carácter preventivo. El Maestro en la corrección de los niños buscará la colaboración de los padres y demás educadores. En ningún caso podrán emplearse castigos que de palabra o de obra supongan ludibrio o humillación afrentosa.

En 1949, la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional del 16 de julio crea los «institutos laborales», en los que el bachillerato duraba cinco años y no se estudiaba el latín, pero sin alterar el Plan de 1938. Con esta medida, se inicia la popularización del bachillerato y el ajuste del sistema educativo a las necesidades técnicas, sociales y económicas del Estado[16], que verá su medida más influyente al respecto con la Ley de 1953. La Ley, a su vez, viene a completar la iniciativa de incluir a todos los sujetos capaces en el proyecto de construcción del Estado, que la Ley de Protección Escolar de 1944 regulaba:

> Los ideales de difusión de la cultura que viene manteniendo el Movimiento Nacional habían de producir, necesariamente, la ambición de conquistar para un ciclo elemental de la Enseñanza Media una gran masa de la población española, situada lejos de las capitales de provincia o ciudades importantes, en burgos rurales, industriales y marítimos, que por aquella circunstancia de residencia, se ha visto hasta ahora apartada de los Centros Formativos de Enseñanza Media y de las Escuelas de Trabajo, con el consiguiente perjuicio a la intención del postulado proclamado por nuestro Régimen sobre el aprovechamiento de todas las inteligencias útiles para el servicio de la Patria, pues, aun en el caso de que tal alejamiento se haya paliado con un sistema eficaz de becas, no ha podido evitar el daño del absentismo de los mejores y de su desarraigo de las localidades ligadas a su vida familiar (Preámbulo).

El juicio que la medida mereció a los centros eclesiásticos no fue favorable[17]. Las relaciones entre la Iglesia y el Estado no muestran una uniformidad maciza y sin grietas. Los intereses respectivos empiezan paulatinamente a distanciarse siquiera de forma parcial. La ideología va dejando paso a la tecnocracia.

Este giro tecnocrático puede apreciarse en el Decreto regulador de la Inspección de la Enseñanza Media del 24 de febrero de 1950, que cosechó la oposición de los centros eclesiásticos por no respetar el procedimiento marcado por los convenios del 7 de junio de 1941 y del 16 de julio de 1946. En definitiva, la inspección estatal va a ir ganando un aumento de peso e influencia en perjuicio de la Iglesia. Esta tendencia se verá reflejada en las sucesivas medidas legislativas, y también en el Decreto del 24 marzo por el que se regulan los estudios de los centros de enseñanza media y profesional.

Dicho giro se resuelve en el plano legislativo con la segunda ley general del sistema educativo franquista, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media del 26 de febrero de 1953, siendo ministro Joaquín Ruiz Giménez. Se reforma el bachillerato, con un primer ciclo «elemental», de cuatro años, y otro «superior», de dos, ramificado en Ciencias y Letras. Hay un examen de ingreso (artículo 87), pruebas de curso (artículo 89) y pruebas de Grado (91, 92 y 93). Se introduce la prueba de Grado intermedia en cuarto para la obtención del título de Bachiller Elemental y la final para el de Bachiller Superior, y se incorpora a profesores del alumno en los tribunales de examen (artículo 99). A estos dos ciclos se sumaba un curso preuniversitario (artículo 83), después de la obtención del título de Bachiller Superior. Para el acceso a las facultades, había que superar una prueba de madurez (artículo 94), que sustituía a los exámenes de ingreso. El preámbulo de la ley presenta los motivos de una reforma del bachillerato que los tiempos parecen exigir:

> Desde la iniciación del Movimiento Nacional ha sido preocupación constante del estado la promulgación de normas jurídicas que garanticen la formación intelectual y moral de la juventud española en el servicio de los altos ideales de la Fe católica y de la Patria.
>
> En esta línea, la Ley de veinte de septiembre de mil novecientos treinta y ocho introdujo reformas de amplio alcance en la organización y orientaciones de nuestra Enseñanza media, afirmando los principios de libertad docente, formación humanística y método cíclico. Mas la evolución de las circunstancias históricas, el desenvolvimiento de los métodos pedagógicos y otras hondas razones de carácter social y político, aconsejan proceder a una reordenación de este grado de la enseñanza para perfeccionar los procedimientos de orden técnico, elevar el nivel cultural de nuestra juventud y establecer unas bases sólidas para la fecunda colaboración de todos los educadores.

El preámbulo continúa con la enumeración de los puntos esenciales que constituyen la reforma, que responden a las necesidades económicas y sociales del Estado en este periodo, envueltos en tópicos transversales como el de «justicia social», y apuntan a una tendencia, la de «descongestionar los programas» y «reducir el horario de trabajo intelectual» de los alumnos, que se irá acentuando hasta el paroxismo de la posmodernidad pedagógica.

Con respecto a las bases doctrinales (pedagógicas) de la Ley cabe destacar, por ser tópicos que aparecen en las diversas propuestas pedagógicas de la legislación educativa española bajo distintas apariencias en algunos casos, incluyendo la de las

últimas décadas del siglo XX, el fomento de la llamada «conciencia social», el «ejercicio de la libertad y la responsabilidad», la transmisión de «valores» (que se dicen «eternos»), la «solidaridad», el «destino universal de la Patria» (que bien puede ser reemplazado por el de «la Humanidad») y el asomo, ya anunciado, del recurrente paidocentrismo («la participación de los educandos en las tareas de su propia educación»), si bien matizado por las directrices del dogma católico, que siguen marcando la línea oficial en este aspecto. Así, el tópico de la centralidad del alumno en el proceso de la enseñanza sirve, si no se precisa con cierto rigor, para cualesquiera propuestas pedagógicas y se ajusta a los sistemas ideológicos más variados. Y, entre estos principios, aparece uno de especial relevancia. Se trata del peso decisivo que se otorga a la «aptitud pedagógica» (y no simplemente científica o académica) y a la «vocación» en la función del profesor, hasta el punto de que se toma como criterio de ascenso profesional en la administración educativa pública. El magma psicologista propio del formalismo pedagógico se refuerza bajo las fluctuaciones coyunturales, los vaivenes históricos y las trifulcas ideológicas. La pedagogía como institución antiplatónica (antifilosófica) va tomando las riendas del sistema educativo ya desde estos momentos en su forma y denominación oficiales y consagradas por una tradición que permanece inalterable bajo los vaivenes del aparato jurídico y estatal:

> Artículo catorce.– La aptitud pedagógica, además de la científica, será condición indispensable para ingresar en el Profesorado oficial.
>
> La vocación educativa demostrada en el posterior ejercicio profesional será estimada para el desempeño de cargos de dirección y confianza en los Centros oficiales.

La Ley pone en marcha un proceso de paulatina masificación de la enseñanza media unido a una lenta secularización de la educación[18]. Las relaciones entre el Estado y la Iglesia parecen ser más de cooperación que de subordinación del primero a la segunda[19], como exige una fase en la que se van imponiendo las necesidades técnicas y económicas sobre las ideológicas, fase que recibirá el nombre de tecnocrática o desarrollismo.

Pero esas necesidades materiales se consolidan con el aliento (o espíritu) pedagógico que envuelve y hace presentable cualquier medida que se adopte en el campo de la enseñanza pública. De ahí que haya que rastrear el fondo del que emana la pregnancia de la pedagogía hasta hoy. En 1965, se produce la creación del Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad de Navarra. Según el dictamen que se está ofreciendo, la conocida como nueva pedagogía no supone en general, ni en el caso español, una ruptura tajante con respecto a la enseñanza etiquetada como tradicional. Sus postulados vienen asentándose con firmeza en diferentes contextos y, en España, antes de la muerte de Franco, como en esta iniciativa de la Universidad de Navarra, precursora de la formación de profesores en la placenta doctrinal de la Pedagogía. Es la muestra de cómo se va armando su posición jerárquica en el sistema educativo por encima de los profesores de las distintas especialidades. Este centro fue promovido por José Luis González-

Simancas con el propósito de incentivar procesos de formación de docentes, de directivos y de orientadores familiares dentro del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Se promovieron, en ese contexto, estudios de investigación pedagógica en el ámbito de «la orientación educativa, la dirección y gestión de centros educativos, la educación en virtudes humanas, la pedagogía universitaria, y los métodos de enseñanza en la Universidad»[20]. Como puede apreciarse, la tela de araña del formalismo pedagógico se extiende ya en esta fase por engranajes muy importantes del aparato educativo, con la peculiaridad de que procede, como en el caso aquí expuesto, de un centro religioso. Este proyecto quedó recogido unos años después en la Ley General de Educación de 1970, como una conclusión necesaria que, a su vez, prefigura y prepara el terreno para la Ley de 1990.

Como se puede ver, la «democratización» del sistema se iba imponiendo como objetivo prioritario. Así, el 8 de abril de 1967 se aprueba la Ley de Enseñanza Media. Se procede, con esta ley, a unificar el primer ciclo de la segunda enseñanza, con lo que desaparece el bachillerato laboral elemental y queda derogada la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional de 1949, de tal modo que este tipo de formación no se elimina, sino que queda integrada, unificando la enseñanza media. La Ley es presentada como una medida de «democratización y promoción social», pero responde, más bien, a una creciente masificación de la enseñanza, básica todavía para satisfacer las necesidades del Estado. Esta masificación es comúnmente presentada como democratización, tanto en los precedentes republicanos como en el periodo constitucional tras la muerte del dictador, por lo que el empleo de la expresión dice más de los códigos retóricos que se van imponiendo en los años sesenta que de los verdaderos motivos de estas medidas:

> Aparece, pues, como necesidad más apremiante, la unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media como instrumento de democratización de la cultura y de promoción social sin perjuicio de que, al término de aquél, los alumnos puedan elegir entre las distintas opciones del bachillerato general y las diversas modalidades del bachillerato técnico, a las que se habrá de dar toda la importancia exigida por la función de la técnica en la sociedad moderna *(ibid.).*

El ciclo elemental consta de cuatro cursos y el superior de dos, que, a su vez, se divide en Letras, Ciencias y Técnico. El objetivo es dar mayor uniformidad a los estudios y proporcionar mayor extensión al bachillerato elemental dentro de la escolaridad obligatoria. Esta ley constituye una especie de paso previo a la ley general del 70 (Ley General de Educación 14/1970 del 4 de agosto, conocida como Ley Villar Palasí, ministro desde octubre de 1969). La reforma educativa de 1970 materializada en este Ley General marca el paso del franquismo a la Logse.

[1] Cfr. Molero Pintado, *op. cit.,* p. 121.

[2] Así, por ejemplo, en el estudio de L. Vicente, *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975),* Madrid, Editorial Complutense, 2003, p. 74. Cfr. S. G. Payne, *Falange. Historia del fascismo español,* Madrid, Sarpe, 1985.

[3] Así, por ejemplo, L. Vega Gil, en su artículo «Aproximación a la enseñanza secundaria durante el

franquismo (1938-1967)» (en la revista *Historia de la Educación* 8 [1989], Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 29-43), no muestra reparo alguno en afirmar el «totalitarismo político e intelectual» del Régimen (p. 31), si bien detecta un cambio doctrinal a partir de 1945: «[L]a educación debe dejarse a iniciativa de la sociedad jugando el estado un papel secundario» (p. 32).

[4] Editado por Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos, 1938.

[5] *Ibid.,* p. 8.

[6] *Ibid.,* p. 9.

[7] *Ibid.,* p. 13.

[8] Tomado de *La nueva legislación de enseñanza media, recopilada por don Higinio León Osés, Jefe de la Sección de Institutos del Ministerio de Educación Nacional, don Rafael Pérez López y don Miguel Ibáñez Requena, funcionarios técnicos-administrativos de dicho Departamento ministerial,* Pamplona, Editorial García Enciso, 1939, Año de la Victoria, pp. 199-222.

[9] Se emplea el término según la distinción acuñada por K. L. Pike.

[10] Cfr. A. Mayorga Manrique, «Adolfo Maíllo, una vida al servicio de la Educación», *Escuela Española* 3234, 18 de mayo de 1995, Madrid, p. 118.

[11] A. Maíllo García, *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional,* Madrid, Editora Nacional, 1943, p. 7.

[12] Por ejemplo, la Circular del 12 de enero de 1932, en que se habla de que «La Escuela ha de transformarse en el sentido de ser cada día más hogar. Ha de ser la verdadera casa del niño». Y, antes, el propio Giner de los Ríos: «la cátedra es un taller, y el maestro, un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; el vínculo exterior se convierte en ético e interno; la pequeña sociedad y la grande respiran un mismo ambiente; la vida circula por todas partes, y la enseñanza gana en fecundidad, en solidez, en atractivo, lo que pierde en pompa y en gallardas libreas» (F. Giner de los Ríos, «Discurso inaugural del curso 1880-1881», en *Ensayos sobre educación,* Madrid, Ediciones de la Lectura, 1916, p. 24).

[13] Maíllo, *Educación y revolución,* cit., p. 144. El libro de Ribera fue editado por Ed. Maestre, y Maíllo hace referencia a él a través del libro de P. Pidal, *Instrucción pública,* Madrid, F. Beltrán, 1913. «En Herbart se da una mezcla, muy corriente en Pedagogía, entre la estructura pedagógica de la acción y la cardinalidad de su sentido. Cuando esa mezcla se existencializa, se produce un sofisma trascendental: el pedagogo y hasta el educador se pretende especialista en la dinámica que lleva a la humanidad a su aspiración históricamente "imposible". Julián de Ribera equipara, entonces, a la pedagogía con la alquimia, por su pretensión de conseguir y ser la piedra filosofal» (J. García Carrasco, Á. García del Dujo, *Teoría de la educación,* I. *Educación y acción pedagógica,* Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1996, p. 125).

[14] M. Utande, «Treinta años de enseñanza media (1938-1968)», p. 77, *Revista de Educación* 240 (septiembre-octubre de 1975), Madrid, pp. 73-86.

[15] Cfr. Holguín, *República de ciudadanos. Cultura e identidad nacional en la España republicana,* Barcelona, Crítica, 2003, pp. 236 y ss.

[16] Según J. Rubio García-Mina, ministro de Educación desde 1956, se trataba de «adaptar los estudios a las necesidades sociales de España» (citado por Utande, *op. cit.*).

[17] Cfr. Utande, *op. cit.,* p. 79, nota 34.

[18] Utande, *op. cit.,* p. 81.

[19] «Como vemos el tono y el lenguaje han cambiado, ahora se habla de cooperación Iglesia-Estado en cuestiones educativas y no de abandonar este tema a merced de las iniciativas sociales como se decía en 1938» (Vega Gil, *op. cit.,* p. 35).

[20] Así consta en la página oficial de la Universidad de Navarra: http://www.unav.edu/web/vida-universitaria.

17. Esquizofrenia educativa

LA LEY DE 1970, ESLABÓN ENTRE EL DOGMATISMO Y EL RELATIVISMO

Es propio del imaginario popular y de cierta historiografía de éxito la tentación de suponer un abismo, en todos los aspectos, entre el bloque denominado *franquismo* y el bloque denominado *democracia,* abismo atenuado tal vez por la denominada *transición,* entendida como paso no traumático de un bloque a otro. Pero aludir a fenómenos históricos como estos en términos tan útiles como poco operativos implica, necesariamente, una traición al más elemental rigor histórico y teórico y el consiguiente olvido de las complejidades que los caracterizan.

En el ámbito de la educación, el salto entre lo que podríamos llamar *educación franquista* o *preconstitucional* y lo que podríamos llamar *educación democrática* o *constitucional* se produce con la Ley General de Educación de 1970, conocida por el nombre del ministro de educación que la impulsó: Villar Palasí. Esta ley constituye un paso decisivo en la transformación del sistema educativo que estamos estudiando en este trabajo y que perpetúa una continuidad perfeccionada en la Ley de 1990.

La Ley impulsada por Villar Palasí pretende ser una reforma integral del sistema. Se trata de una reforma esquizofrénica, ambigua, a un tiempo residual e innovadora y recogida en una ley que mantiene la constante de planificar los principios ideológicos de la educación –presente en todas las reformas del siglo XX, cuya querencia al fracaso parece ser también una constante–, a la vez que contribuye a rebajar el nivel de exigencia intelectual y académico en aras de un *realismo* ya reivindicado por su antecesora, e incorpora presupuestos pedagógicos que serán parte del armazón de la reforma posterior.

Para ser precisos, la reforma educativa de 1970 media entre la Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 1953, promulgada por Ruiz Giménez, y la Logse de 1990 y, en este sentido, es deudora de la primera y premonitoria con respecto a la segunda. Para contrastar los dos polos entre los que esta reforma bascula, puede resultar útil recordar la parte más significativa de sus respectivos preámbulos. En el de la Ley de 1953 se puede leer: «Desde la iniciación del Movimiento Nacional ha sido preocupación constante del estado la promulgación de normas jurídicas que garanticen la formación intelectual y moral de la juventud española en el servicio de los altos ideales de la Fe católica y de la Patria». En el de la Ley de 1990, por su parte: «El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al

desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad». En estas dos muestras, suficientemente representativas, se puede detectar el abismo entre ambas, pero también la inclinación a la formación moral por parte del Estado, común a las dos, y los términos de la contradicción que la Ley de 1970 soporta.

En la Ley de Villar Palasí se puede apreciar, por tanto, cierto componente esquizoide, ya que el contenido de sus artículos oscila entre dos tendencias opuestas, al menos a primera vista: por un lado, lo que hoy se entendería por preocupaciones abiertamente *sociales* e, incluso, *progresistas* como el acceso generalizado y en igualdad de condiciones a la educación, enseñanza gratuita en las etapas primarias y media e, incluso, «la urgencia de contribuir a la edificación de una sociedad más justa» y «la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza» frente a los fines inscritos en el marco legal de la Ley Moyano (1857), de «estilo clasista», según se puede leer en el preámbulo. Y, por otro lado y simultáneamente, postulados *reaccionarios* de los que no es capaz de desprenderse aún, como las referencias a una educación vinculada a la moral católica o la precaución de considerar como factor relevante la diferencia de sexos (artículo 17.2), aunque de forma mucho más matizada que en la Ley de 1953, que abiertamente separa a varones de hembras.

Este brote de esquizofrenia responde a un proceso en marcha en el que, a través de un texto escrito y por medio de medidas burocráticas, una sociedad histórica trata de ajustar su modo de concebir la instrucción pública a un cambio paulatino en las condiciones socioeconómicas dadas. Esta ley es el latido jurídico de una sociedad que se encamina hacia una fase cualitativamente distinta de su historia, acuciada por presiones externas, por una modernización económica que la lleva a restar poco a poco su retraso con respecto a los países desarrollados y con un régimen político ya en declive.

En tal proceso, el nuevo sistema educativo contemplado se caracteriza por contener planteamientos básicos vinculados a una deriva pedagógica que anticipa la de la Logse y que defiende una educación permanente (artículo 9.1), genéricamente *paidocéntrica* (artículo 14.2), explícitamente no selectiva:

> Se trata en última instancia de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles (Preámbulo),

y progresivamente individualizada (artículos 9.2, 19.1 y 27.2), aspecto en el que la Logse pone un énfasis mucho mayor y, sobre todo, más regulado. Lo característico del texto que ilustra la reforma de 1970 es que estos fundamentos pedagógicos conviven, de un modo claramente más tímido que en la, al respecto, inequívoca Ley de 1953, con principios de una tradición que podría ser calificada de *conservadora* y, hasta cierto punto, casi anacrónica:

> Son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la

libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los principios del Movimiento Nacional y demás leyes fundamentales del Reino (artículo 1.1).

Se podría aventurar la hipótesis de que la ley analizada supone un eslabón más en ese proceso constituido por un doble movimiento: el que parece consistir en atenuar gradualmente las exigencias académicas que la retórica legal disfraza de la necesidad de adaptarse a la realidad y de ser más eficaz y «realista» (en lo que coinciden la Ley de 1953 con respecto a la de 1938, la de 1970 con respecto a la de 1953 y la de 1990 con respecto a su antecesora) y el que mantiene, a través de las distintas reformas reseñadas, la exigencia de una determinada educación moral para los jóvenes, modificando, con respecto al sistema que se deroga en cada caso, sus principios valorativos según los códigos ideológicos al uso. Todas las leyes educativas mencionadas se formulan, en definitiva, con una preocupación *moral,* con vocación *educadora* además de *instructora.*

Recurriendo a la analogía ensayada en la primera parte de este estudio, podríamos tal vez sostener que, con esta ley de manera oficial, se ha pasado de la enseñanza tradicional, es decir, la de los poetas en la Grecia clásica, basada en el principio de autoridad, a la enseñanza «nueva», encarnada por los sofistas. Del dogmatismo al relativismo, de la Teología a la Pedagogía, de la Escuela Totalitaria a la Escuela Basura.

A escala internacional, estos postulados ideológicos parcialmente asumidos por la Ley de 1970 y consumados en la de 1990, sobre los cuales la Pedagogía posmoderna va a erigirse como institución de referencia en el ámbito de la educación, aparecen en el texto de Edgar Faure *Aprender a ser. La educación del futuro,* informe de la Unesco[1].

Y, tras la muerte del dictador, con la Constitución de 1978 aprobada y con el primer gobierno del PSOE, se presenta en 1985 la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) 8/1985 de 3 de julio, en la que se esbozan algunas de las líneas programáticas de la Ley de 1990. El objetivo de la ley es ajustar el sistema educativo a los principios recogidos por la Constitución de 1978:

> Se impone, pues, una norma que desarrolle cabal y armónicamente los principios que, en materia de educación, contiene la Constitución española, respetando tanto su tenor literal como el espíritu que presidió su redacción, y que garantice al mismo tiempo el pluralismo educativo y la equidad. A satisfacer esta necesidad se orienta la Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación.
>
> […] En suma, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, se orienta a la modernización y racionalización de los tramos básicos del sistema educativo español, de acuerdo con lo establecido en el mandato constitucional en todos sus extremos. Es, por ello, una ley de programación de la enseñanza orientada a la racionalización de la oferta de puestos escolares gratuitos, que a la vez que busca la asignación racional de los recursos públicos permite la cohonestación de libertad e igualdad (Preámbulo).

A pesar de estas aproximaciones, el parto de la Logse no fue apacible. En 1987 se produce una huelga estudiantil que puede servir de parámetro sintomático con el

cual enmarcar el panorama social, político y, de algún modo, generacional en que se produce el salto a la Pedagogía posmoderna en la legislación española con la Logse, que constituye una suerte de campo de fuerzas, un paradigma ideológico y doctrinal, además de político, por su carácter jurídico y estatal.

HUELGA DE 1987, EL COMPLEJO DE EDIPO O LA REBELDÍA TRIVIAL

Invierno. Enero de 1987. Madrid. Huelga de estudiantes. Convocan el Sindicato de Estudiantes y la Coordinadora de Estudiantes de Enseñanzas Medias y Universidad. Imprecisa y amable retórica de izquierdistas sin pasado.

La situación en aquel momento parecía la ocasión para ahuyentar unos cuantos fantasmas: los de una generación inútil y malcriada, caprichosa y opulenta, entregada a juegos de rebeldía sin más peligro que una bronca en casa, una resaca o un mal viaje químico, aquejada de un peculiar complejo edípico de orden grupal y causas históricas. Semejante trauma parece proceder de la insalvable desproporción entre el afán de espíritu contestatario de esta generación, que el ambiente de la época fomentaba o inspiraba, y la ausencia de un sistema al que contestar, pues la naturaleza de la transición había puesto en marcha un proceso por medio del cual las generaciones surgidas en su seno tendrían a su disposición las condiciones materiales y el sistema educativo adecuado para hacer inocua toda protesta.

Pero los fantasmas de esa generación no podían ser ahuyentados: formaban parte de los protagonistas –no es fácil renunciar a lo que uno cree ser– y, de hecho, fueron alimentados en el intento por espantarlos con pancartas, consignas, algaradas y carreras.

La primera huelga estudiantil con resonancia mediática significativa de la democracia española fue la del año 1987 (entre diciembre de 1986 y enero del año siguiente). En ella, por vez primera, una generación ya formada y educada en un sistema democrático se hace con las calles y es capaz de someter al gobierno del Estado (del PSOE) a una presión considerable, hasta el punto de que el ministro de Educación, José María Maravall, dimite al finalizar el curso, y se llega a poner en algún aprieto al de Interior, José Barrionuevo.

El 23 de enero, tras casi una semana de huelga y protestas contra la selectividad, las tasas y el *numerus clausus,* se produce una verdadera batalla campal en las proximidades del Ministerio de Educación en Madrid. Como resultado de los altercados, una chica de catorce años resulta herida de bala en un glúteo. Este suceso propicia que, de la protesta por la política educativa del gobierno, se pase a la protesta por la actuación policial, hasta el extremo de que el Sindicato de Estudiantes llega a solicitar la dimisión del ministro del Interior. Las manifestaciones, por ello, desbordan las peticiones en materia educativa y alcanzan unas resonancias más amplias, y las movilizaciones callejeras se multiplican e intensifican exponencialmente durante unos días.

Tal vez este hecho imprevisto –la herida de una estudiante por la acción policial– pudo suponer el desencadenante que convirtió una más o menos intensa

huelga estudiantil, con peticiones restringidas al ámbito educativo, en manifestaciones que encauzaban una insatisfacción generacional (una suerte de complejo de Edipo), que dieron rienda suelta a un mensaje hasta entonces silenciado, cierto vacío inexplicable que acaso caracterizaba a esa franja de edad a medio camino entre la dictadura y la democracia, tan poco culpable de la primera como responsable de la segunda, y que, si bien individualmente podía vivirse de muy diversos modos, o no vivirse en absoluto, sí parecía manifestarse de modo colectivo en la conexión grupal que se produjo durante esas jornadas por medio de la toma de la calle. Esos desconocidos entre los cuales uno era empujado y zarandeado en las marchas por la Gran Vía y en las carreras por la zona de Cibeles formaban, sin embargo, parte del mismo mundo, del mismo movimiento, de la misma clase o tribu, de la misma generación. Perseguidos, hombro con hombro, por los agentes que lanzaban bolas de goma, esos camaradas anónimos no podían ser ya unos desconocidos.

¿Qué se ocultaba, por tanto, bajo la retórica combativa (Maravall albergaba la «sospecha de que se quiere utilizar la negociación como instrumento para otros fines»; *El País,* 24 de enero de 1987)? ¿Una llamada de atención? ¿Una catarsis? ¿Verdaderas reclamaciones materiales: presupuesto (tasas), fin de los filtros académicos (selectividad), fin de los filtros burocráticos *(numerus clausus)*? ¿Qué tipo de enseñanza se reclamaba?

Y, sin embargo, más allá del discurso oficial de las organizaciones estudiantiles –parte del juego de todos modos–, había un aliento más hondo, más político, menos puramente «administrativo», una anomalía estructural, cabría decir. No se reclamaba tanto un tipo de educación como la oportunidad de ser protagonistas de una verdad histórica entregada, en virtud de los avatares cronológicos, a otros actores. O, en todo caso, se exigía un tipo de educación nuevo, diferente, acaso imposible, menos autoritario, olvidando que tal estratagema ya estaba en marcha por el propio sistema y sin sospechar que iba a terminar cristalizando en la Logse de 1990, uno de cuyos inspiradores fue, precisamente, Maravall. Eran los mismos huelguistas quienes pedían que se consumara el tránsito de la sociedad disciplinar a la de control, de la coerción explícita a la coerción oculta. Al exigir, entre otras propuestas, la abolición de la selectividad, por ejemplo, es decir, en el fondo, unos niveles de exigencia académica más flexibles, menos «elitistas», se estaba pidiendo, en el mismo acto, una formación más deficiente que dejaría a los sujetos de las clases medias-bajas más indefensos ante el Estado y el Mercado. Era algo así como pedir la abolición del propio conocimiento, el único armamento que a esos individuos condenados a la Escuela Pública les podría permitir el mínimo ascenso social. Los estudiantes en rebeldía estaban formando parte de la deriva educativa que los iba a inutilizar –a ellos y a las generaciones por venir– para la verdadera crítica concediendo una libertad ilusoria que anulaba la auténtica libertad de pensamiento. Con no poca ironía involuntaria, se exigían los recursos con los cuales dejar de tener los recursos intelectuales necesarios para exigir nada con criterio. Se reclamaban, en aquellos sueños de rebeldía, los medios para desactivar

la posibilidad de una mínima insumisión al Estado. Aquellos días, el sistema sufrió un desajuste. Pero ese desajuste, manifestado en forma de altercados y de intervención policial, medida de escasa popularidad, permite, sin embargo, recomponer el proceso y poner a disposición de los jóvenes, *y a petición suya,* los mecanismos con los que la revuelta se vuelve ficticia, fantasmal, por satisfacer las ansias formales de rebeldía sin modificar las bases materiales del Estado. Detalles como, sin ir más lejos, ofrecer lugares públicos para manifestarse o para hacer grafitis revelan esta estrategia que define al Estado del bienestar.

Y, entre los estudiantes, surgieron elementos anómalos, marginales, *outsiders* iletrados, individuos ajenos al movimiento estudiantil, que se movían en su salsa jaleados por el caos, los gritos y las carreras. La figura emblemática del cojo Manteca –icono de cierto nihilismo posmoderno forjado por la imagen de un panel publicitario destrozado con una rebeldía sin discurso a golpes de muleta– reúne, a un tiempo, el alcance que los acontecimientos habían tomado y la presencia visible de los residuos, normalmente ocultos, de un sistema burgués al que los estudiantes no podían dejar de pertenecer por mucho que soñaran estar socavando sus cimientos.

Pero ¿qué significado podían tener las protestas contra un gobierno, no sólo democrático, sino socialdemócrata, desde una supuesta izquierda más o menos radicalizada, más o menos oficial o sistemática?

En todo caso, fue una especie de fiesta generacional, como la liturgia que consagra la pertenencia a un grupo de edad –institución básica para el funcionamiento de los conjuntos humanos, según la antropología–. Y es que, en definitiva, no había diferencia cualitativa, sustancial, entre un gobierno socialdemócrata y cualquier otro, ya que no dejaba de integrar, como engranaje necesario, un sistema que era considerado enemigo *per se* de la juventud y de los estudiantes por cuanto no tenían más objetivo que el control –un control sofisticado, condescendiente, más eficaz por tanto– sobre ellos, según cierta visión más o menos extendida del problema y cuyo exponente más acabado y extremo, pero también más paradójico, es el vandalismo punk del cojo Manteca.

Las determinaciones históricas los situaron a esa edad en la que es posible, ideológica y materialmente, la protesta organizada, frente a una democracia gestionada eventualmente por el PSOE, sin poder afrontar la represión explícita de un régimen autoritario que ya no existía.

Como en un eco diferido o anacrónico de un pasado aún reciente, los estudiantes de enseñanza media y los universitarios de esa generación jugaron a la revuelta contra una tiranía militar extinguida; jugaron con la ilusión de luchar por algo más que las tasas o la supresión de la selectividad, vislumbrando acaso en el horizonte poblado de unos «grises» que ya no vestían ese color una revolución a la que habían llegado demasiado tarde, desde el abrigo de una libertad a la que tal vez habían llegado demasiado pronto.

[1] Ed. cast.: Madrid, Alianza, 1973. Miembros de la Comisión: Edgar Faure (presidente, Francia), Felipe Herrera (Chile), Abdul-Razzak Kaddoura (Siria), Henri Lopes (República Popular del Congo), Arthur V. Petrovski (URSS), Majid Rahnema (Irán), Frederick Champion Ward (EEUU); secretaría de la Comisión: Aser Deléon (secretario ejecutivo), Paul Lengrand, Le Thành Khôi, John G. Massee, John G. Slater, Peter R. C. Williams, Louis Ziéglé; con la colaboración de Nicolas Bodart, Henri Dieuzeide, Francois Furet, Sylvain Lourié; coordinación editorial: Marc Gilliard.

18. El paradigma Logse. Subsunción material del concepto en el afecto

Con la Ley de 1990 se consuma el desplazamiento del concepto al afecto o, con más precisión, lo que hemos denominado la subsunción real de la instrucción en la educación; esto es, el fenómeno por el cual la instrucción, entendida como el procedimiento técnico que posibilita la adquisición de conocimientos o destrezas en el alumno, su alimentación didáctica, queda sometida a las exigencias afectivas del sujeto, constituido en campo de fuerzas psicológicas interfiriendo en el aprendizaje, que la modifican hasta hacerla desaparecer. Acaso por herencia intelectual de ciertas proclamas de Mayo del 68, trasplantando, de ese modo, lemas de combate contra el Estado y los partidos políticos convencionales en una situación histórica muy concreta a la enseñanza pública, se presenta la técnica de transmisión de conocimientos como práctica autoritaria. Así, lo que quedaba a salvo de esa técnica en el aparato jurídico de la Ley de 1970, habrá de ser barrido:

> La aplicación de los mecanismos políticos y jurídicos propios de la transición permitió superar los residuos autoritarios subsistentes en la norma aprobada en 1970 y abrir el sistema educativo a la nueva dinámica generada en diversos campos, muy singularmente a la derivada de la nueva estructura autonómica del Estado, que recoge en su diversidad la existencia de Comunidades Autónomas con características específicas y, en algunos casos, con lenguas propias que constituyen un patrimonio cultural común (Preámbulo).

Por ello, como consecuencia lógica de esa entrega de la instrucción al reino de los afectos y su correspondiente nihilización, se tiende, a su vez, a la desaparición material de la figura del docente, elemento indispensable, según se explicó en la primera parte de este trabajo, para que el proceso de la enseñanza tenga lugar, pero que, en esta situación, queda en los márgenes del proceso para operar en él como sujeto psicológico entre sujetos psicológicos. El profesor no es el docente que enseña al discente. Es el sujeto que siente ante otros sujetos que también sienten. En ese estado, la jerarquía técnica e institucional y, por tanto, transitoria desde el punto de vista de los sujetos que concurren, y que define las funciones profesor y alumno, condición de posibilidad del aprendizaje, queda disuelta o desactivada. Por medio de la insistencia en la centralidad formal (meramente psicológica o afectiva) del discente (paidocentrismo), es eliminada la posibilidad misma de que el discente deje de serlo, ya que, aun en el supuesto de que *aprenda cosas,* lo que aprenda estará, en todo caso, sometido al imperio de los sentimientos, en el que nadie es más que nadie porque todo tiene el mismo valor; es decir, nada vale nada, valor subsumido en un título, el de la educación secundaria obligatoria (ESO), que no mide realmente la adquisición de conocimientos, sino un tránsito burocrático generalizado. De modo que la invocación a la centralidad del alumno en el proceso educativo es un recurso meramente retórico, pero de enorme eficacia para la

destrucción de la enseñanza pública, porque el centro de este proceso no es el sujeto que aprende sino el sujeto que siente, ya que los afectos o la espontaneidad del niño o sus opiniones o su conciencia han venido a desempeñar el papel que antaño desempeñaba su alma. Queda la carcasa formal, puramente administrativa de una relación técnica, la de profesor-alumno, ya abortada por la configuración misma del sistema. La masificación de la enseñanza, unida al fenómeno de la inmigración, convierte la educación pública en las sociedades desarrolladas de segunda mitad de siglo XX en un problema demográfico.

Se procede, a continuación, a un análisis más detallado de la Ley y el paradigma ideológico que a su través triunfa.

En 1990, por tanto, es aprobada la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (Logse), cuyo texto aparece publicado en el BOE del 4 de octubre de 1990 (Ley 1/1990 del 3 de octubre). Han transcurrido veinte años desde la anterior reforma general del sistema educativo en España (Ley General de Educación de 1970 o Ley Villar Palasí). La socialdemocracia española, en su segunda legislatura, procede a la implantación de un sistema educativo que corrija, tal es su pretensión explícita, los defectos estructurales del sistema en vigor. Estos defectos se enumeran ya en un texto de 1987 que contiene los fundamentos pedagógico-doctrinales del cambio propuesto: *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate,* MEC, 1987. Este documento se completa con el llamado *Libro blanco para la reforma del sistema educativo,* MEC, 1989. Se trata de dos documentos de enorme interés para conocer los postulados pedagógicos explícitos que alientan la ley pero que, en ella, están sólo implícitos en buena medida.

Los defectos que se señalan con más reiteración son el alto índice de abandono escolar, la discriminación social producida por la «doble titulación al término de la EGB», que «genera efectos discriminatorios prematuros casi siempre irreversibles y es la principal fuente de discriminación social y de reproducción clasista de nuestro sistema educativo» (*Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate,* MEC, 1987, prólogo de José María Maravall, ministro de Educación y Ciencia, p. 4), «un acusado extrañamiento de parte importante de los alumnos respecto de la escuela» *(ibid.),* un excesivo «academicismo», una FP infravalorada, el desfase entre la edad de finalización de la enseñanza obligatoria (catorce años) y la edad mínima para la incorporación al mundo laboral (dieciséis años), la ausencia de una educación infantil reglada y con vocación pedagógica y no sólo asistencial. En la retórica del preámbulo de la Ley se recogen estos defectos que habría que subsanar:

> Tales son, por citar algunos, la carencia de configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria; el desfase entre la conclusión de ésta y la edad mínima laboral: la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica que, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la Formación Profesional a quienes no concluyen positivamente aquélla; la configuración de esta Formación Profesional como una vía secundaria, pero, al tiempo, demasiado académica y excesivamente desvinculada y alejada del mundo productivo: el diseño exclusivamente propedéutico del bachillerato, prácticamente orientado como una etapa hacia la Universidad; el relativo desajuste en el acceso a esta última entre las

características de la demanda y las condiciones de la oferta en el ámbito de la autonomía universitaria.

Como es previsible, ante tales defectos se proponen una mutación de los principios pedagógicos vigentes y una serie de medidas concretas que habrán de modificar la estructura misma del sistema educativo. La innovación pedagógica de la Logse se concentra en los siguientes aspectos: paidocentrismo, comprensividad, diversificación y flexibilidad curricular, y su base doctrinal es el denominado constructivismo.

Sin embargo, la Ley no sólo no rompe con la tendencia totalitaria precedente, que fue remitiendo por el peso de las necesidades técnicas y económicas del Estado, sino que establece también una educación integral, completa, que abarque todos los ámbitos de la vida del alumno, si bien con la peculiaridad de que, en esta fase, el sistema se ha perfeccionado hasta el punto de que la homogeneidad se alcanza no por el peso de la dogmática, sino por su debilitamiento, gracias al relativismo triunfante que produce acatamiento por medio de la desertización de la instrucción, no por adoctrinamiento:

> La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:
> a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional (artículo 2.3).

Es ahí donde la psicología vence: cualquier avatar de los afectos tiene legitimidad frente al rigor del concepto. El sistema se postula, consiguientemente, como campo de «pleno desarrollo de la personalidad del alumno» (artículo 1.a).

En cuanto a las claves que se presentan como novedosas, con el término paidocentrismo se alude al principio según el cual la enseñanza es un proceso de autoaprendizaje y, por tanto, es el alumno el protagonista del mismo, el que construye (constructivismo) su aprendizaje:

> El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos (artículo 2.1).

> La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje (artículo 2.3).

El testimonio de autoridad al que se invoca es, cómo no, Rousseau: «Muchos se atienen a lo que los hombres deben saber, sin considerar lo que los discípulos estén en condiciones de aprender», citado por el ministro Maravall en el prólogo del *Proyecto para la reforma de la enseñanza* (p. 5). Semejante postulado lleva necesariamente a una concepción de la enseñanza en la que es la institución escolar la que ha de adaptarse a las necesidades e intereses del alumno con el fin de evitar todo tipo de discriminación, una escuela igualitaria, comprensiva, que tiene como prioridad la «atención a la diversidad» y dotada de una flexibilidad curricular acorde con el objetivo marcado:

> Por escuela comprensiva se entiende una forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, y evita de esta forma la separación de los alumnos, en vías de formación diferentes, que puedan ser irreversibles, en ella se condensaban las aspiraciones de igualdad de oportunidades, cultura superior y común para todos los alumnos y apertura a la diversidad dentro de una misma escuela, que promovían los grupos sociales más progresistas (*Proyecto,* parte I, § 2.1, p. 11).

El principio propuesto llega a la formulación de un imposible en el marco de un sistema masificado de enseñanza pública a finales del siglo XX: «La formación personalizada» (artículo 2.3):

> Artículo 14
> 1. La educación primaria comprenderá tres ciclos de dos cursos académicos cada uno y se organizará en áreas que serán obligatorias y tendrán un carácter global e integrador
> […].
> 3. La metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño.
>
> Artículo 20
> 1. La educación secundaria obligatoria constará de dos ciclos, de dos cursos cada uno, y se impartirá por áreas de conocimiento
> […].
> 4. La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico.
>
> Artículo 21
> 1. Con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa [secundaria], la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado.

La pretensión misma de personalizar y, en el extremo, *idiotizar* la enseñanza –de acuerdo con la etimología griega del término que se usa aquí como referencia, no como valoración– conduce a su disolución, ya que lo que se personalizará es la ignorancia haciéndola extensiva a la totalidad de la población, dotada de peculiaridades psicológicas, relegando o directamente eludiendo la labor de adiestramiento en los procedimientos racionales comunes de aprendizaje técnico, académico y científico:

> Es excesivo el número de alumnos que obtienen una visión poco apreciativa de sí mismos a través del paso por el sistema educativo. Para impedirlo es preciso establecer una diferencia matizada entre el valor de la persona y el valor de las distintas cosas que la persona hace, remitir a un conjunto múltiple y no único de valores, basar la acción educativa en la premisa esencial de que todos los individuos son valorables en su diversidad y configurar un sistema educativo que ofrezca vías de formación capaces de responder a las motivaciones y aptitudes de todos los alumnos (*Libro blanco,* p. 243).

Las medidas propuestas para resolver tales déficits y aplicar estos postulados pedagógicos son, principalmente: establecer una educación infantil reglada y con

objetivos educativos, la ampliación de la enseñanza obligatoria a los dieciséis años con la consiguiente reducción a dos años del bachillerato y la modificación de la FP, que pasa a estructurarse en módulos de grado medio y de grado superior.

La norma es el resultado de una red de causas materiales, no la inspiración para cambios reales, sin perjuicio de que se produzcan cambios efectivos como consecuencia de la aplicación de la norma, que sería en tal caso, a su vez, uno de los vectores causales de confluencia, no el único, junto con el contexto social y económico y la creciente influencia de los medios de comunicación de masas en jóvenes cada vez a más temprana edad, lo que tiene como correlato la también paulatina pérdida de influencia de la escuela: *una Tele fuerte y una escuela débil.* La Logse, por tanto, culmina un proceso de transformación social e ideológica y pone las condiciones estructurales de posibilidad (digamos, el marco jurídico como *minimum*) para una nueva realidad social, por medio del cual se acaba imponiendo una corrección política y terminológica, en la enseñanza como en los demás planos de la vida pública, afilada y legitimada retóricamente, en este caso, desde la pedagogía victoriosa. El panorama resultante es la extensión por las aulas de un ambiente de laxitud, en el que se tiende a valorar lo emocional por encima de lo intelectual. Así, son constantes las alusiones en los documentos citados a un supuesto «academicismo» (que es siempre «excesivo», como, por ejemplo, en el *Proyecto de reforma,* pp. 4, 21 y 23) por mucho que se muestre un tibio esfuerzo retórico por no desdeñar lo académico, puramente vacío, sin embargo, dadas las medidas estructurales adoptadas: la más determinante es la imposibilidad de repetir más que una vez por ciclo (Logse, capítulo 3.º, artículo 22; *Proyecto,* parte III, § 8.13, p. 20), lo que propicia la inercia, la apatía y, en ocasiones, el abierto boicot de las clases por parte de estudiantes decididos a pasar de curso por imperativo legal, sin ofrecer nada para lograrlo por sus propios méritos. El paisaje de las escuelas, en consecuencia, dista mucho de la imagen idílica que los documentos ministeriales sueñan:

> La escuela ha de proporcionar un medio rico en relaciones personales, promoviendo intercambios entre los compañeros de ambos sexos a través del juego, del diálogo y de la comunicación, del trabajo cooperativo y en común. En el grupo de sus iguales, bajo la dirección y con el apoyo de los profesores, los niños aprenderán a confrontar sus puntos de vista, a aceptar sus diferencias, a ayudarse mutuamente y a ser solidarios, a trabajar en proyectos comunes, a darse sus propias normas y a cumplir los compromisos colectivamente adoptados. Todo ello es básico para la convivencia democrática y contribuye a desarrollar tanto el sentido de la tolerancia como el sentido crítico (*Proyecto,* parte III, § 8.2, p. 19).

Lo cierto es que, en la realidad de tales situaciones, los niños se enfrentan con las armas que tienen a su disposición, y el diálogo y la cooperación o la solidaridad, vocablos consagrados por la ideología imperante hasta el punto de que su solo sonido provoca la adhesión acrítica y afectiva del espectador, no funcionan más que como recursos entre otros para la supervivencia y la satisfacción de los deseos momentáneos, según la economía psíquica de cualquier infante, además de ser los menos empleados, por cierto, debido a que exigen una sofisticación social

que, justamente, se alcanza paulatinamente con el ejercicio de la racionalidad, entrenamiento desprestigiado cuidadosamente, como puede comprobarse por los textos citados. Dicho de otro modo, es un supuesto enteramente metafísico, de raíz vagamente rousseauniana, la confianza en la naturaleza por esencia dialogante o bondadosa del niño. De modo que, al abrigo de una idealización moderada pero a la larga letal, se expulsa de la escuela todo cuanto suene a autoridad, disciplina, rigor, requisitos técnicos indispensables para el conocimiento, que queda relegado a un segundo plano en una educación presuntamente libertaria, pues no conviene olvidar que una operación matemática pone al estudiante ante la obligación de resolverla únicamente con la razón, sin poder «elegir» entre posibles opciones. Si el conocimiento obliga y la enseñanza es transmisión de conocimientos, en la enseñanza habrá que subordinar los conocimientos (las matemáticas) a la igualdad, la libertad y los afectos e intereses de cada alumno, según esa variante posmoderna de la Teología que es la Pedagogía actual, por lo que más que de enseñanza se empieza a hablar de educación, sin revelar que esos intereses y afectos, en los primeros años de vida particularmente, no pueden ser más que reflejo de las limitaciones y servidumbres de cada uno y que esa aparente imposición que los números, las figuras geométricas, las leyes de las ciencias o el rigor del concepto representan son la única posibilidad de auténtica libertad que anida en todo ser racional.

Si lo que se pretendía era producir ciudadanos demócratas y ejemplares para una sociedad democrática y ejemplar asumiendo el coste de una rebaja en los niveles académicos, o, dicho de otro modo, individuos más libres aunque menos sabios, parece más bien que a costa de exigir menos a los jóvenes se ha preparado el terreno para volverlos más manejables, pasto incompetente y, por ello, dependiente, del Estado y del Mercado y, en él, de sus competidores directos, virtualmente procedentes de cualquier punto del planeta, dado el contexto de una economía global. Así, esta pedagogía retóricamente liberadora dinamita los mecanismos de la rebeldía; los controla –como en laboratorio– antes de que puedan tener consistencia material y efecto real fuera de la escuela, en el mundo real, esto es, donde rige el Código Penal, la ley de oferta y demanda, etc. A partir del supuesto de que una escuela «democrática» produce más sociedad democrática (*Proyecto,* intr., p. 7), se deja la liberación de los sujetos a su espontaneidad mucho más que a la disciplina y al rigor racionales que permiten pensar por uno mismo. Se postula, por tanto, una escuela presuntamente «democrática», adjetivo sin contenido y que responde a lo que hemos denominado idealismo democrático, una escuela para todos en la que toda segregación o filtro es un retroceso que hay que evitar. Pero, para empezar, es una simple suposición o prejuicio, si no algo peor, creer que una escuela en este sentido «democrática» produce ciudadanos demócratas (*Proyecto,* intr., p. 7), o ¿es que, a la inversa, no produjo corrientes de «demócratas» convencidos la educación franquista? Por otra parte, el aprendizaje no puede ser técnicamente «democrático» ya que, si 2 + 2 = 4, los conocimientos pueden discutirse según parámetros estrictamente racionales, pero no votarse,

como hemos indicado ya, y no es posible la adquisición de conocimientos sin un Sócrates que haga las preguntas pertinentes y al que se reconozca su autoridad y su jerarquía institucional provisional[1]. El resultado es que lo que se ha democratizado es la ignorancia; lo que se ha socializado es la idiotez, no el conocimiento; se ha universalizado el sentimiento, no el concepto, lo cual es tanto como decir que se ha democratizado la tiranía, la barbarie, lo que, por definición, no puede ser democrático. Y, ahí, las personas con menos recursos materiales son engullidos por el Estado y el Mercado y sacrificados en el altar de la pedagogía *democrática.* Porque quien disponga de medios huirá de la enseñanza pública y, como las familias nobles de la antigua Grecia, pagarán la educación de sus hijos a los sofistas de hoy para ascender social y profesionalmente. Con lo cual, tras la pantalla de la retórica progresista de una escolarización universal, no discriminatoria, se ha consumado, en aquellos a quienes les está vedada la enseñanza privada, una analfabetización efectiva de los conocimientos técnicos que, en la actualidad, se necesitan para el ascenso social, esto es, nuevas tecnologías e inglés, fundamentalmente, al igual que la oratoria y la retórica eran las técnicas pujantes que la enseñanza *pública* no suminitraba y que eran imprescindibles para salir adelante en el escenario *público (político)* del *ágora.*

Lo cual nos conduce a una aporía o, al menos, a una paradoja. La escuela «democrática» demuestra ser, sin embargo, tiránica porque genera individuos tiránicos y porque condena a la medianía al grueso de los alumnos. Y este callejón sin salida alcanza hasta la naturaleza misma de la conexión inexorable entre filosofía y democracia. La multitud, sentencia Platón, no puede ser filósofa: la multitud no puede ser democrática. Si la democracia es el gobierno del pueblo, nos topamos con el inconveniente de que el pueblo no puede ser él mismo democrático. Y esta paradoja se puede encontrar plasmada en la confrontación de Sócrates con algunos de los sofistas. En el contexto de la democracia ateniense, son los sofistas, hijos de la democracia, fuera de la cual no hubiera podido producirse el fenómeno de la sofística, quienes perpetúan jerarquías sociales mediante el dominio de las masas a través de la oratoria, mientras que el defensor de la tesis según la cual se le niega al pueblo la legitimidad intelectual para el conocimiento y el gobierno es justamente quien pone las bases del único mecanismo liberador del individuo, la democracia radical que es la del conocimiento racional, ante el cual todos los sujetos dotados de racionalidad son iguales de partida *(isonomía)* y ante el que, precisamente, no vale todo y la verdad es independiente de la posición social, la raza, la estirpe, el linaje, el dinero, el sexo, la lengua, etc.[2]. Digamos que los ciudadanos formarían, en una democracia convencional, una masa atributiva incapaz de articular un pensamiento crítico cuyos movimientos pasan a ser regulados y objetivados en virtud de los procedimientos electorales, que permiten, además, legitimar el fenómeno mediante la carcasa de una libertad que es procedimental, formal, retórica. Sólo como individuos, como átomos que forman parte de un conjunto distributivo, serán capaces de resistir críticamente a la corriente ideológica encauzada por el Estado que, en su fase posmoderna, se

alimenta no de un adoctrinamiento material, sino de una libertad formal que encubre la ausencia de ideas, donde la estupidez, la barbarie y las nuevas formas del fascismo pueden germinar. Pero esa posibilidad es la que los sistemas educativos posmodernos han bloqueado en la enseñanza pública, produciendo masas de analfabetismo alfabetizado, convirtiendo átomos genéticamente capaces de pensamiento crítico en una amalgama compacta de ignorancia masificada, que repite y obedece con la retórica de la rebeldía, y bendecida por la santidad de la «libertad de opinión» y otras estrategias generadoras de sumisión[3]. Y es que no existe mayor peligro para la libertad y la insurrección que su regulación estatal, y especialmente desde la escuela, cuando las defensas de los sujetos operatorios en sus primeras fases de vida son prácticamente nulas. Es decir, sin ese refinamiento que supone el paso de la sociedad disciplinaria a la de control, con la educación como uno de los engranajes clave para esa transición, en la que la sumisión se ejerce con la aquiescencia ideológica o psicológica del sujeto sumiso y no es preciso ya garantizarla por medio de violencia explícita, esas estructuras de Poder habrían quedado obsoletas y arrinconadas en las cunetas de la Historia.

Este proceso está secuenciado en cuatro fases, rastreables en los documentos ministeriales citados, que completan el programa posmoderno de infantilización y de producción pletórica de ignorancia:

1. Ampliación de la enseñanza obligatoria: «La nueva configuración de la Educación Secundaria significa, ante todo, desgajar de la actual EGB los cursos de 7.º y 8.º, que pasarán a formar parte de la 1.ª etapa de la Educación Secundaria. De este modo, algunos de los problemas del ciclo superior de EGB dejan de ser problemas típicos de transición de la educación básica a niveles educativos superiores y deben ser abordados mediante un tratamiento global de la Educación Secundaria obligatoria» (*Proyecto,* parte III, § 9.2, p. 20).
2. Escuela comprensiva, diversificada, flexible, analizada líneas arriba (*Proyecto,* parte III, § 8.13, p. 21).
3. Transformación del papel del profesor: este tipo de escuela exige, sobre todo, más trabajo para los profesores, que son quienes encarnan a la institución escolar en esta nueva necesidad de adaptarse a las condiciones e intereses de los alumnos, lo cual exige, como es fácil suponer, grandes esfuerzos (*Proyecto,* parte III, § 9.9, p. 21; *Libro blanco,* pp. 245 y 252). Por el contrario, decía Alain que el trabajo del profesor debe ser previo al aula. En el aula quien tiene que trabajar es el alumno. Justo al revés que en cualquier aula Logse, donde el profesor va desesperado de un lado a otro atendiendo todas las *diversidades* que tiene delante mientras que dichas diversidades apenas escriben una sola letra o completan una suma sin la presencia física del docente a menos de diez centímetros.
4. Aparición de gabinetes psicopedagógicos: como consecuencia lógica, para consumar y justificar la adaptación de la escuela al alumnado (la «atención a

la diversidad», etc.) y la jerga pedagógica vigente a partir de esta ley, aparecen los psicólogos (*Proyecto,* parte III, § 9.12.5, p. 21), defensores últimos, según su rol, del espíritu de la nueva ley en las escuelas.

El programa posmoderno de infantilización de la sociedad desde el sistema educativo queda así listo para ser aprobado.

De hecho, puede detectarse ya este proceso de progresiva infantilización guiado por las sucesivas reformas desde la de 1953 hasta la de 1990 pasando por la de 1970, que han ido ampliando en edad el periodo de estudios primarios y secundarios, es decir, obligatorios, y reduciendo el bachillerato, la etapa no obligatoria. En la actualidad, este proceso de infantilización paulatino se da en un doble movimiento:

1. Tratar como «adultos» a los niños antes de que puedan serlo (escuela democrática, participativa, en la que eligen, etc.) al mismo tiempo que se alargan los periodos de enseñanza obligatoria. El modo más eficaz de infantilizar sería, justamente, el de generar la ilusión de una libertad o madurez prematuras, en las que la contrapartida de la responsabilidad queda demorada o directamente abolida: escuela comprensiva.
2. Tratar como «niños» a los adultos cuando no pueden serlo ya o cuando, gracias al primer movimiento, lo son aún emocionalmente, sin perjuicio de que por edad sean formal y administrativamente adultos: Estado paternalista[4].

Al fin, la situación a la que, entre otros factores, nos ha conducido la Logse es la que describe Bertrand Russell: una escuela en la que son una minoría de «eruditos» heroicos y marginales quienes se empecinan en aprender, en ganar algo de esa libertad basada en independencia de criterio, en sobrevivir en un ambiente hostil en el que los menos audaces, los más débiles, los más perezosos, sucumben necesariamente, y en el que ni unos ni otros podrán sacar lo mejor de sí mismos. Esta situación recuerda al mito de los retoños de Cronos recreado por Platón.

En este marco igualitario de la escuela posmoderna que la Logse consagra, lo intelectual es concebido como mecanismo segregador. De ahí que se incida en lo afectivo como foco prioritario de atención en la educación a fin de evitar toda discriminación. Y es que, en efecto, todo ser humano tiene de por sí afectos y sentimientos sin necesidad de esfuerzo alguno, pero conocimientos sólo tiene quien se esfuerza por desarrollar unas capacidades que asimismo todos tienen. Y sólo la ejercitación y el entrenamiento de esas capacidades de carácter universal liberan al sujeto diferenciándolo, desde luego, de aquellos que evitan tal esfuerzo.

Esta dicotomía se ve reflejada en la distinción entre los vocablos griegos *koinon* e *idion,* lo común y lo propio. Lo que el conocimiento pone en marcha es lo común, lo político, lo público, lo universal, aquello que pone en comunicación en un terreno de igualdad *(isonomía)* a los seres racionales, con independencia de otros factores. Lo que los distancia, lo que los idiotiza, es lo propio, lo que se

comparte sólo con los componentes del grupo de identidad, por muy numeroso que este pueda ser. Lo idiota (de *idion,* lo propio) es aquello de lo que está construido, tallado el yo, que nunca es individual, sino un conglomerado de referencias compartidas por un grupo, en las que los elementos atómicos se reconocen y de las que reciben entidad e identidad, por mucho que tal grupo pudiera llegar eventualmente a identificarse *de facto* con la totalidad de la humanidad, como en el mapa a escala 1:1 soñado por Borges. Lo común (lo político) sería aquella capacidad, facultad o posibilidad constitutiva del ser racional; lo común, por ello, a todo ser racional, lo común *de iure* por mucho que, por su naturaleza, sea lo excepcional *de facto.* Una política racional (sugerida por Platón en *La República*) sería la que conectaría a los ciudadanos por medio de su componente racional, común, no idiota. Para ello es indispensable alimentar, excitar esa racionalidad a través de una formación intelectual y técnica, no ideológica, una *filomatía,* es decir, una geometrización de la enseñanza, según lo expuesto en el capítulo 1.

Se nos impone ahora de nuevo la necesidad de recordar el paralelismo etimológico entre los términos griegos demagogo y pedagogo. El demagogo es el conductor del pueblo o la muchedumbre, como una suerte de pastor, que los grandes oradores encarnaban. El pedagogo, que era el esclavo que llevaba físicamente a los niños a la clase, es el conductor de los niños, en su estadio de masa, de muchedumbre (Alain habla de «el pueblo infantil»). Ambos gestionan los deseos del grupo, no las posibilidades de conocimiento y libertad de los individuos. Y, así como las masas son entidades infantilizadas, los niños dejados a la bondad metafísica de sus instintos naturales se perpetuarán en una infancia que los hará pasto de las construcciones de opinión bajo la máscara de la «libertad de opinión», como si la opinión pudiera ser libre. No es casual que los jóvenes de la actualidad sean como esos retoños de Cronos con todo el tiempo a su disposición, con toda una cobertura material inimaginable unos años atrás y que genera en ellos la ilusión de la libertad[5]. Se creen libres porque tienen el mando a distancia, sencillamente. Y este fenómeno no es exclusivo de la adolescencia. Los periódicos y las páginas web, casi sin excepción, ofrecen al lector la oportunidad de «opinar» de asuntos que, en buena lógica, habrían de estar reservados a especialistas. Los hijos de Cronos de la Edad de la Playstation y las Redes Sociales han quedado reducidos a consumidores con futuro derecho a voto, pero no auténticos ciudadanos.

El profesor ha desaparecido como figura que encarna un papel decisivo en la formación y, por tanto, en la vida de cada uno porque su influencia se ha esfumado bajo el dogma de que toda disciplina es reaccionaria, cuando no fascista, *per se.* El estudiante en edad adolescente no ve al profesor como un profesor, sino como un sujeto que ocasionalmente está delante de él en un aula de la que administrativamente no puede salir durante unas horas. De modo tal que la escuela pública como institución viene a desempeñar una función de orden público desde mediados del siglo XX, más tarde en el caso español, y responde, por tanto, a necesidades demográficas y no formativas.

Cuando la pedagogía actual, por tanto, habla de autoaprendizaje o de educación paidocéntrica, lo hace de forma puramente retórica, vacía, propagandística, ya que no proporciona los medios sin los que tal cosa es imposible; no propicia el esfuerzo individual del alumno ni defiende la labor del docente cuya misión es indispensable para que el alumno piense y aprenda por sí mismo, y omite sistemáticamente la disciplina y el rigor de la racionalidad dialógicas que hacen libre en aras de una espontaneidad, creatividad e imaginación[6] infantiloides que sólo pueden generar estupidez y servidumbre. Cabría hablar, por este motivo, de la falacia de la pedagogía moderna ya que se postula un autoaprendizaje sólo retórico o formal, no material. Esta pedagogía que se presenta a sí misma como paidocéntrica no pone las bases para que le niño sea tratado como sujeto racional (operatorio) capaz de aprender por sí mismo sino como sujeto decisorio o elector con unas preocupaciones o intereses que deben prevalecer, considerando estos intereses como potencialidades y no como meras determinaciones y, por tanto, limitaciones[7]. O, lo que es lo mismo, tratarlos poniendo el énfasis en lo que, de hecho, tienen de esclavos y no en lo que *de iure* puede liberarlos: «Existe un acuerdo general sobre el hecho de que estos problemas se manifiestan especialmente en el ciclo superior de EGB, entre los cursos de 6.º y 8.º, donde se acentúan los programas sobrecargados de contenidos, poco aptos para favorecer la reflexión y la asimilación real de los conocimientos, y escasamente adaptados a las aptitudes y motivaciones de los alumnos de 11 a 14 años» (*Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate,* MEC, 1987, p. 10).

Por eso, cuando los contenidos se suministran desde fuera, construyendo la subjetividad, no hay propiamente docencia, y este fenómeno se da tanto en la enseñanza autoritaria o dogmática como en la relativista.

La alternativa podría establecerse, a su vez, en paralelo a las diferencias entre la escuela pitagórica y la Academia platónica[8]. En la primera se comparten no sólo conocimientos sino una misma forma de entender la vida y la política, razón por la que, en ocasiones, se habla de «secta» pitagórica y aun podríamos decir que prefigura la tendencia totalitaria de la pedagogía moderna, que busca integrar la totalidad de la personalidad o mentalidad del sujeto, a diferencia de la concepción platónica de la enseñanza, según nuestro análisis. Por tanto, la Academia, en cambio, sería un espacio abierto a la discusión racional, para la que hacen falta varios seres racionales en relación dialógica, esto es, en igualdad material *isonómica* y no sólo formal o jurídica, lo cual sólo es posible si se descuentan las diferencias jerárquicas políticas o sociales poniéndolas entre paréntesis, como el lema de la Academia sugiere, ejercitándose en ese procedimiento basado en los principios gnoseológicos de Platón, ya esbozados, sin que las convicciones morales o políticas de cada uno tuvieran ahí dentro relevancia alguna. Parecería que la Academia platónica confía la formación de los ciudadanos a la estricta formación intelectual, que generaría individuos acostumbrados a pensar por sí mismos en el rigor de la teoría, en un alarde verdaderamente democrático, por no decir científico o racional, en expresión más genérica. Por su parte, los sofistas, los poetas y los

inspiradores de la Logse (y, después, de la LOE) desprecian el valor del conocimiento y postulan la necesidad de una educación en la que se confía en la naturaleza libre, curiosa y bondadosa del niño[9], y lo intelectual es elemento secundario, parcial, reservado al parecer a una minoría o elite: como hemos visto, en los documentos que inspiran la reforma de 1990 son constantes las alusiones a un supuesto «academicismo» que habría que corregir, pues siempre resulta «excesivo» (*Proyecto para la reforma de la enseñanza,* pp. 4, 21 y 23). Y no parece razonable dudar de que, en efecto, ha sido «corregido».

Se consuma así, en consonancia con los tiempos y las modas mediáticas, una «educación basura», que ha barrido la instrucción. Una «educación idiota», que ha barrido lo común:

> Los griegos vieron por primera vez que la educación debe ser también un proceso de construcción consciente […]. Sólo a este tipo de educación puede aplicarse propiamente la palabra formación, tal como la usó Platón por primera vez, en sentido metafórico, aplicándola a la acción educadora *[pláttein]* […]. Dondequiera que en la historia reaparece esta idea, es una herencia de los griegos, y reaparece dondequiera que el espíritu humano abandona la idea de un adiestramiento según fines exteriores y reflexiona sobre la esencia propia de la educación[10].

Pero ¿ha abandonado la especie humana alguna vez en su historia esa idea? Por su parte, una política idiota sería la que formatea a los individuos, convenientemente infantilizados para que el resultado no corra peligro[11], según unas creencias que el grupo comparte, o que se comparten en el interior de los distintos grupos, y lo hace gracias a una educación ideológica, a una tradición dogmática o a unos medios de comunicación dotados de la suficiente fuerza como para inocular opiniones y construir, así, conciencias, en una ciudadanía no forjada en la defensa del propio pensamiento debido a una educación débil y académicamente poco consistente[12].

Siguiendo la línea de análisis planteada, la alternativa que se presenta podría acaso reducirse a dos términos antagónicos, al menos si se tiene en cuenta cómo el primero de ellos es entendido oficialmente y cómo ha de ser entendido el segundo en la tradición clásica griega, como paradigma de la racionalidad finita: Pedagogía o Matemáticas.

Una de las cosas que más terror parecen producir a la pedagogía de la Logse es que el alumno se aburra. El aburrimiento es concebido como un impedimento ontológico, no como avatar psicológico, variable y, en ciertos casos, indispensable para superar con el propio esfuerzo, sin el que no puede haber aprendizaje, la tendencia a la pereza, que es la inclinación a la sumisión. Ante este pánico, el afán de adaptar la escuela a las características e intereses del alumno se extiende al menos en la medida en que se alarga, a su vez, la etapa obligatoria (pero no aburrida: la tarea de enseñar queda desplazada por la de no aburrir *–obligar a divertirse, a entretener–,* por lo que del desinterés del alumno es responsable exclusivo el profesor). Para ello, lo académico queda subordinado a una empresa más ambiciosa y engañosamente altruista: una escolarización universal basada en la atención a la afectividad del estudiante y, en consecuencia, a su felicidad (¿qué

otra cosa podría querer decir?). Aunque no se dice qué se entiende por felicidad más que con tópicos vacíos, igualmente sin definir, cabe suponer que se aludirá a un sentido subjetivo, psicológico de la misma, esto es, distorsionado, castrador, embadurnado por una aureola de libertad ilusoria, imposible cuando el niño es aún un conglomerado de afectos sin el control que el conocimiento y la razón proporcionan, y en los que justamente habría de ser formado y habituado para que sea capaz de ir construyendo su propia libertad. El resultado es la democratización de la ignorancia, la eternización de la adolescencia y el retraso creciente de la madurez intelectual. La preocupación legislativa por lo afectivo se mantiene relegando a un segundo plano lo académico (el «excesivo academicismo» al que se refieren los textos ministeriales). La presencia de los gabinetes psicopedagógicos se impone con lógica implacable: los problemas más frecuentes son psicológicos y su incidencia en lo académico es secundaria. Cuanto más peso tiene la psicología en la escuela, menos lo tienen las matemáticas –modelo del que el pensamiento racional toma el método, según la tradición griega–, por lo que las destrezas y el ejercicio de la racionalidad se reducen a una extravagancia pedante que sólo sirve para segregar, justo lo contrario de lo que el dogma pedagógico exige. La reducción del bachillerato a dos años, que imposibilita materialmente una gestión mínimamente sólida de los contenidos preparatorios para salvar una prueba de cierta exigencia intelectual y académica y dar el salto con garantías a la etapa universitaria, responde a esa infantilización inducida e impide alcanzar niveles académicos suficientes.

El final de la Logse, como cobertura legislativa y administrativa al magma pedagógico posmoderno, aún no ha podido escribirse porque empapa el actual sistema y no ha sido superado ni declarado obsoleto[13].

Sin embargo, en 2002 se produce un frustrado intento de reforma educativa. El gobierno del PP aprueba, con el único respaldo en el Parlamento de Coalición Canaria, la Ley Orgánica 10/2002, del 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). El objetivo explícito de esta medida es combatir el bajo nivel académico de la enseñanza española, y el implícito, paliar tímidamente los efectos de la Logse (ley ideada por el PSOE) en la escuela, caldo de cultivo jurídico y administrativo de la degradación de la calidad de la enseñanza y de la práctica docente diaria en las aulas de enseñanza media.

Tanto el *Documento de Bases de la Ley de Calidad* como el *Proyecto de Reforma* y la Ley misma inciden en que los aspectos principales que han de resolverse en esta materia no tienen que ver con la universalización de la enseñanza, sino con su calidad, para lo cual resultan necesarias medidas que fomenten la denominada «cultura del esfuerzo» y una mayor valoración del profesorado.

En cuanto al primero de esos dos elementos medulares del intento de reforma, salta a la vista, si comparamos los artículos dedicados a la finalidad de la enseñanza secundaria (artículo 22.1 de la LOCE, artículo 18 de la Logse), que la diferencia se reduce, en lo esencial, a la inclusión por parte de la LOCE de la

fórmula de «afianzar en ellos [los alumnos] hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades».

Esta fórmula cristaliza en dos de las medidas que más polémica suscitaron. Y, como veremos, esa polémica tuvo más que ver con componentes ideológicos y de corte casi supersticioso que con criterios técnicos. Las medidas propuestas con el fin de fomentar mejores «hábitos de estudio y disciplina» (artículo 22) en las aulas son los denominados *Itinerarios* (artículo 26) y la *Prueba General de Bachillerato* (artículo 37). Los itinerarios fueron denostados como elitistas, pues, se decía, segregarían a los alumnos a edad demasiado temprana (catorce años), pero es que precisamente se trataba con ellos de mitigar tímidamente la extensión de la enseñanza obligatoria a los dieciséis años, con la correspondiente reducción del bachillerato, ya mencionada, y la tendencia a la infantilización de los sujetos en edad escolar, con una medida que contribuyera a evitar el perjuicio ocasionado a los individuos interesados en seguir estudiando por compañeros desinteresados, así como el ocasionado a estos mismos alumnos, interesados en una preparación más técnica con vistas a su futuro laboral más inmediato, y a no perpetuarse inútil y perniciosamente en el sistema educativo. Sin contar con que, según la ley, tal diversificación no es irreversible.

Por su parte, la Prueba General, que se postulaba como requisito para la obtención del título de Bachiller, fue rebautizada como *reválida,* paso previo para su correspondiente etiquetado ideológico y acrítico: *franquista.* Gracias al poder taumatúrgico de la palabra tabú sobre las conciencias, pronunciarla exime de la argumentación. Y toda crítica queda desactivada de antemano. Pero se trataba de una medida no sólo vigente en la mayor parte de los sistemas educativos europeos (no franquistas, convendría recordar), sino que, siempre que estuviera objetivamente diseñada, evitaba toda discriminación que no fuera la del esfuerzo, principalmente, y la capacidad.

En cuanto al segundo eje, se incide en la valoración de la función pública docente (artículos 60, 61 y 62) ante la evidente degradación de su jerarquía institucional en la escuela y de su función académica, reducida, al amparo de la Logse, a su vertiente policial, como gestor de conductas, y psicológica, como gestor de sentimientos. Sin embargo, esta muestra de buena fe es expuesta en términos tan vagos que su concreción efectiva queda a expensas de la buena voluntad y de las relaciones de fuerza que, en cada momento, se den entre los distintos poderes públicos, así como del impacto de los medios de comunicación en los jóvenes, mucho más influyentes para ellos que cualquier profesor, diga lo que diga la ley de turno. Pero quizá la clave, al menos en lo teórico, es la falta de redefinición de la naturaleza académica de la labor docente, relegada, como se ha indicado, a un segundo plano (siendo generosos).

El problema, más allá de las tramas partidistas de la política española, fue que medidas jurídicas a corto plazo, es decir, no garantizadas por más de una legislatura ni por un pacto de Estado, y sin la cobertura material que proporciona una entramado social e ideológico que no imposibilite esos cambios, están

condenadas al fracaso.

LA PEDAGOGÍA NACIONALISTA

Por imperativo de objetividad, este análisis impugna una neutralidad política que, en el límite, es imposible. La posición filosófica ofrecida aquí obliga a enfrentarse polémicamente a las inercias más perniciosas que se detecten dentro del campo de estudio, por mucho que, según se viene indicando, su irrupción y su vigencia sean tan necesarias como un teorema geométrico o un terremoto. La crítica da la batalla, por mucho que esté de antemano perdida o que no sea más que voz clamando en el desierto. O acaso precisamente por ello.

Debido a ese motivo polémico y dialéctico, es deber del analista dedicar siquiera unas líneas al fenómeno de la educación nacionalista en la España actual, desde la renuncia y cesión por parte del Estado de las competencias educativas en favor de las comunidades autónomas con idioma propio además del español.

Se trata, de acuerdo con el análisis en curso, de un caso de escuela totalitaria en fase tendencial sostenida por un dogmatismo ideológico ligado a la idea de nación étnica, cultural o lingüística, en pleno monopolio de la escuela basura posmoderna, cuyo eje básico es un relativismo general que afecta al Estado como marco de referencia plasmado en la estructura administrativa. Esa laxitud política y jurídica posibilita el totalitarismo educativo de una parte del Estado sobre sus estudiantes. Sin perjuicio de sus respectivas peculiaridades administrativas y organizativas, hay que incluir bajo esta categoría a los nacionalismos lingüísticos catalán y vasco. Sin abordar los aspectos estrictamente políticos, económicos o estratégicos, atendiendo exclusivamente al problema de la enseñanza según los parámetros teóricos en que descansa el presente trabajo, el primer diagnóstico que hay que establecer es el siguiente: la maquinaria educativa de los nacionalismos secesionistas constituye un sacrificio de la instrucción y de la lengua común *(koiné)* en el altar ideológico del adoctrinamiento, con el rasgo distintivo de hacerlo por medio de la imposición de la lengua propia *(idión)* como «lengua vehicular». Así, según el esquema propuesto, la función respiratoria (la lengua) es elevada a soplo o espíritu nacional retorciendo su competencia, que está ligada esencialmente a la lengua materna, pues los rudimentos mismos del pensamiento lógico han de darse en una lengua realmente existente e históricamente dada y de cierto grado de complejidad, no en abstracto. Este criterio se niega en aras de la liberación del espíritu nacional y de una conciencia colectiva, es decir, de una educación en valores nacionales cuyo arsenal material y propagandístico clave es el idioma, que desempeña un papel que no es inocuo. Con la imposición casi total durante el horario escolar de una lengua concreta que se define por negación de la lengua común, todo un aparato simbólico es arrastrado con ella, envolviendo a los sujetos en edad escolar en la nebulosa fantasmática de la mitología correspondiente. De modo que, en el caso que nos ocupa, la respiración (la lengua), que es la posibilidad misma de la enseñanza pero que no es ella misma enseñanza y que depende de la lengua materna del sujeto en

edad infantil, se superpone a la alimentación (la instrucción), que queda aplastada por ella, invirtiendo los términos del esquema propuesto, en complicidad con la conciencia (educación por adoctrinamiento), consumando una educación infantilizada e idiotizada, feudalizada y entregada a los delirios y a los intereses locales[14]. En el caso de las escuelas en Cataluña, resulta sintomática la brecha que se abre entre el horario estrictamente escolar y el tiempo libre. Por cuestiones demográficas y sociológicas a la vista de todos, y teniendo en cuentas las diferencias entre zonas con características específicas en este aspecto, en los recreos la mayoría de los niños, aun los que tienen como lengua materna el catalán, se comunican en español, construyendo precariamente y de modo aproximadamente espontáneo una verdadera *koiné* o comunidad de hablantes que se resiste a la dictadura del *idión* de las autoridades nacionalistas, las cuales, cumpliendo la lógica del totalitarismo pedagógico y de la escuela integral, proyectan integrar también el recreo en su programa educativo. Que nada, ni siquiera los juegos de los niños, último bastión de la resistencia antinacionalista, escape al control ideológico y lingüístico. Así lo recoge Xavier Pericay, en un artículo del año 2015, aludiendo a un auto del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña:

> Veo a la llamada prensa de referencia y a sus innúmeros opinadores bastante escandalizados con la revelación de que la Generalitat catalana computa la hora de recreo de sus centros de enseñanza como hora educativa. La revelación proviene de un auto del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña (TSJC) que desestima el recurso del Departamento de Educación contra una sentencia del propio TSJC de diciembre pasado en la que se obligaba a la Administración catalana a indemnizar con 3.000 euros a la familia de una niña que no había sido escolarizada en castellano cuando cursaba P4, o sea, en segundo año de educación infantil. El recurso en cuestión alegaba que a esa edad el aula y el patio, tanto monta, monta tanto. Que todo es educación, vaya, y que si a la niña el castellano no se le aparecía por ningún lado cuando estaba bajo techo, ya se le aparecería al aire libre, allí donde los instintos maternos –la lengua, entre ellos– se manifiestan sin cortapisas. Ante ello, el auto remite a una sentencia de julio de 2011 en la que, aparte de recordarse que la Administración no puede regular el uso de las lenguas en el tiempo libre de los alumnos, se afirma que no puede confundirse el horario lectivo con el tiempo de recreo, que son dos cosas distintas por más que ambas cumplan una función educativa […]. Desde el advenimiento de la LOGSE (1990), e incluso desde la LODE misma (1985), todo es educación y nada es enseñanza. Sobre todo en los niveles donde el maestro ejerce su ley. De resultas de ello, lo que los pedagogos llaman sin rubor alguno «segmento de ocio» y que el común de la gente conoce como «recreo» o como «patio», difiere más bien poco de lo que siempre se ha llamado «la clase». Es más, en Cataluña, ese batiburrillo educativo ha facilitado enormemente la generalización impositiva del monolingüismo en el conjunto del recinto escolar, recreo incluido, tal y como rezaba aquella circular del Departamento de 2004: «No basta con que toda la enseñanza se haga en catalán: debemos recuperar el patio, el pasillo, el entorno»[15].

Además de la gravedad de esta patología social y política, este fenómeno es del mayor interés desde las coordenadas del presente análisis porque en él se condensa una línea de continuidad entre totalitarismo y relativismo, forjados en mutua dependencia, en un solo caso histórico, resolviendo el tránsito entre ambas fases en una correlación causal. Por ello ilustra con contundencia la tesis sostenida en este

estudio: lejos de constituir dos fuerzas antagónicas, totalitarismo y relativismo son dos momentos de una misma secuencia en movimiento pendular, una suerte de vaivén cíclico que oscila entre dogmatismo (igualitarismo, homogeneización) y nihilismo (atomismo, dispersión), cuya continuidad material y codependencia quedan garantizadas por el formalismo pedagógico:

> No, lo que indican estos porcentajes [pobres resultados de los alumnos de bachillerato en su competencia en las dos lenguas oficiales de la Comunidad] es algo mucho más grave; es el fracaso de un sistema de enseñanza, cuya máxima concreción legal fue la reforma educativa socialista, y cuya máxima encarnación en la Cataluña convergente fue la combinación de este espíritu falsamente igualitario con la política lingüística. Este fracaso, por supuesto, no ha afectado tan sólo a la enseñanza de la lengua catalana, pero este ha sido sin duda –junto al aprendizaje de la historia, tal vez– el flanco más vulnerable, por una razón fundamental, amén de otras muchas, entre las que destacarían las puramente cuantitativas: porque es en esta materia donde lo lúdico se ha hermanado con lo ideológico, donde la hipocresía de unos principios supuestamente democráticos ha abierto el camino al adoctrinamiento más soez[16].

Es el marasmo relativista y descentralizado de la Logse, según ha sido analizado, el propicio para la gestación de un sistema educativo doctrinal como el nacionalista, que encuentra en él la cobertura legislativa necesaria para ello:

> Pero una reforma como aquella, que iba a poner patas arriba la educación del país, constituía sin duda una oportunidad inmejorable para dar el empuje definitivo a la generalización del catalán en las aulas y a la consiguiente liquidación del castellano como lengua de enseñanza en Cataluña. El Gobierno de España necesitaba el apoyo de su homólogo regional para que su reforma prosperara –las competencias en Educación estaban ya traspasadas casi por completo a la Generalitat–, y el Gobierno de Cataluña precisaba de una coyuntura favorable para hacer bajo mano lo que la propia Ley de Normalización Lingüística de 1983 no le permitía hacer a plena luz. Entre las muchas cosas que la ley no contemplaba estaba la inmersión. La inmersión lingüística […]. Para ello, claro está, había que contar con la colaboración de los sindicatos, con la ayuda de los equipos directivos y con la aquiescencia de las asociaciones de padres de alumnos. A todos se les dio lo que pedían. A los primeros, la igualación entre maestros y profesores y unas oposiciones hechas a su medida; a los segundos, aparte del ejercicio del poder, la posibilidad de ir medrando en la Administración pública; y a los terceros, en fin, la certeza de que sus hijos, con el nuevo sistema educativo, no tendrían la menor dificultad para superar cuantos obstáculos académicos fueran encontrando. El precio convenido con todos estos colectivos no era otro que el silencio, o la vista gorda, ante el proceso de descastellanización a ultranza de la enseñanza obligatoria. Se empezó por abajo, por los párvulos, y se fue subiendo. A mediados de los noventa, cuando la marea había alcanzado ya la Secundaria, el Gobierno quiso arreglar la situación. No se trataba, por supuesto, de echar el freno y ajustar el uso de la lengua en las aulas al marco de la ley, sino de todo lo contrario: de ajustar el marco de la ley al uso ilegal que se estaba haciendo de la lengua en las aulas. Y se enterró el viejo código del 83 para dar paso a uno nuevo, que, aparte de blanquear las tropelías realizadas hasta entonces en la enseñaza, permitía a la Generalitat meter mano en los medios de comunicación privados y en el comercio. Así, el 30 de diciembre de 1997 el Parlamento catalán aprobaba la Ley de Política Lingüística con los votos del 80% de sus señorías[17].

Y es que, tras la Segunda Guerra Mundial y el fracaso de los fascismos y del nacionalsocialismo, la raza quedó relegada como reivindicación política al ámbito de lo innominable, del tabú, de lo que no es ya rentable ni operativo retóricamente.

Su lugar lo ocupó la cultura y, en particular, la lengua. Y ahí, la batalla está ya ganada por el nacionalismo lingüístico desde el momento mismo en que la clave de toda la discusión se reduce, por ejemplo, a una tercera hora de español en primaria. La enseñanza en catalán se da por defecto y nadie parece ponerla en duda, sencillamente porque ya *no se puede.* Está fuera de escena. Es *obsceno.* En ese punto, cualquier debate sobre más o menos enseñanza en español en las escuelas catalanas o sobre posibles apoyos a los niños no catalanohablantes es una victoria del nacionalismo lingüístico, sea cual sea el resultado del mismo. Porque, hay que recordarlo, no se discute sobre si la enseñanza debe impartirse en una lengua u otra, o si debe impartirse en la lengua materna del alumno. La lengua en que se imparten las clases es el catalán, y esto es un hecho no sujeto a revisión. Se ofrecen clases de español (la polémica sobre si deben ser dos o tres es, como se ve, una falsa polémica), pero no *en* español. Y se llega a la aberración didáctica de recurrir a la traducción no simultánea de las clases, al final de las mismas, para los alumnos que no entiendan el catalán (según el Proyecto de Ley de Educación de Cataluña [LEC], artículo 12).

El discurso nacionalista es falaz. La trampa, en lo que concierne a las lenguas, consiste en desplazar la isonomía, o igualdad ante la ley, del plano de los individuos al de las lenguas, con la consecuencia de que se impone una segregación material de individuos por el procedimiento de compensar la desigualdad de las lenguas según una suerte de discriminación positiva. Aun en el caso del bilingüismo, sucede algo similar, ya que se pretende una igualdad entre dos lenguas que no pueden ser iguales (y que no sufren por ello, más que en los delirios metafísicos de los nacionalismos) de la que sólo habrían de ser objeto los individuos humanos, en una sociedad elementalmente democrática. Por eso, incluso la reivindicación del bilingüismo se muestra ineficaz como estrategia política o electoral por conceder al nacionalismo el dogma de la igualdad de las lenguas, dogma enteramente metafísico que encubre la discriminación real de los individuos afectados. La batalla se juega en la defensa de la superioridad técnica y social del español. Si la enseñanza ha de ser proporcionar los medios para que cada uno saque lo mejor de sí mismo, la imposición de una lengua minoritaria en perjuicio de una lengua potencialmente global implica limitar la formación de los futuros contribuyentes y, por tanto, condenarlos a la indigencia intelectual y humana o a la endogamia de la tribu. De tal manera que enseñar en español no impide que se pueda aprender una lengua regional y, fundamentalmente, no limita al estudiante, sino que le abre posibilidades en lugar de cerrárselas. Enseñar en una lengua regional impone una limitación fatal a quien no puede defenderse, además de que dicha imposición se efectúa en la escuela pública, financiada por todos los contribuyentes. En España, exactamente a la inversa de lo que la racionalidad más elemental indica, lo propio *(idiota)* se impone en la escuela pública. Lo común queda reservado para la escuela privada. Si quienes disponen de recursos deciden que sus hijos se *idioticen* en un idioma que sólo podrá compartir con unos miles de semejantes, es responsabilidad suya y son ellos quienes tienen que pagar el

capricho de pequeñoburgués de provincias aburrido. Pero que sean los hijos de las familias que no pueden acceder a la enseñanza privada quienes se vean *privados* de una instrucción en español (pública o común) es un disparate y una catástrofe generacional.

Como una hemorragia de la llamada nueva pedagogía, el nacionalismo se alimenta de esa demagógica sentimentalización de la enseñanza. El ser hace acopio de una densidad ontológica suministrada por los sentimientos, ante los cuales ningún *demócrata* parece atreverse a rechistar. Sentirse es ya ser. La lengua dota de identidad. El terruño otorga sentido, pertenencia, identidad, esa solemne palabra con la cual disfrazar la pulsión de muerte. Es la continuación de la tiranía de las pasiones por otros medios; tiranía que, en coherencia con la nueva pedagogía, aboca a la ignorancia y a la mediocridad a las capas más desfavorecidas de la sociedad, cuyos miembros no pueden acceder más que a una enseñanza pública vaciada por las innovaciones pedagógicas y viciada por los mitos nacionalistas. Esos hijos de la inmigración interior y exterior y de las periferias que fueron entregados a la precarización intelectual porque se les vetó la enseñanza culta en español, idioma que sólo hablaban en contextos coloquiales, no pueden ser competencia para los vástagos privilegiados de la burguesía nacionalista catalana. Y quedarán relegados a la categoría de lumpen charnego:

> Resulta, como vemos por las nóminas de actores o presentadores de televisión y radiofonistas catalanes en los medios *españoles,* que los catalanohablantes, de clase media y alta en su mayoría, han aprendido muy bien el castellano en sus privados colegios. Y lo han aprendido como lengua de cultura, en su registro culto, por tanto, sin vicios vulgares ni adherencias dialectales. Mientras que a los castellano-inmigrantes, condenados a catalanizarse en la enseñanza pública y a hablar sólo en la calle el español de sus familias, vulgar y dialectizado, se les ha negado ese registro culto al que no han podido acceder, se les ha impuesto casi exclusivamente el catalán como lengua de cultura[18].

Hoy, en España particularmente, ser antinacionalista es ser racional.

[1] «En realidad, la enseñanza es un proceso mediante el cual quien es superior en saber trata de hacer un igual a sí mismo de aquel a quien enseña» (J. Jiménez Lozano, *La* paideia *y sus mínimos,* Madrid, Federación de Asociaciones de Profesores de Español, 2005, p. 17).

[2] «La democracia genuina se opone al mando de la masa. Pues la democracia genuina se basa, fundamentalmente, en la existencia de ciudadanos y la mejor definición de masa es la de un cuerpo de mil hombres en el cual no hay ciudadano alguno» (G. K. Chesterton, citado por G. Wills, *Chesterton,* Nueva York, Sheed & Ward, 1961, p. 228), tradución propia.

[3] «El propósito de la educación totalitaria nunca ha sido infundir convicciones, sino destruir la capacidad para formar alguna» (H. Arendt, *op. cit.,* III, p. 567).

[4] «¡Que hay individuos anormales, individuos con vocación, deseosos de aprender, aficionados a la investigación y al estudio, preocupados constantemente con sus nobilísimas tareas! ¡Ya lo creo! Quizá el número de semejantes anormalidades llegue hasta el uno por ciento. Pero ¡desgraciados de ellos! No hay tormento como el suyo: son los mártires de la cultura patria. Desean aprender. ¿Dónde? Quisieran observar y experimentar. ¿Cómo? Harían estas y las otras investigaciones. ¿Con qué medios? No hay vacío como el vacío que rodea al estudiante español (y al catedrático) que quiere serlo. Ni libros, ni bibliotecas, ni gabinetes, ni laboratorios, ni museos, ni nada» (R. Macías Picavea, *op. cit.,* p. 107).

[5] «Si los retoños de Cronos, al tener tanto tiempo libre y la posibilidad de trabar conversación no sólo con los hombres sino también con las bestias, usaban esas ventajas para la práctica de la filosofía, hablando tanto con las bestias como entre ellos y preguntando a uno y otro si advertía que alguno de ellos, por poseer una capacidad propia especial, presentaba alguna superioridad sobre los demás para enriquecer el caudal de su saber, fácil es decidir que, comparados con los de ahora, los hombres de entonces eran muchísimo más felices. Pero si, por el contrario, dándose en exceso a la comida y a la bebida, no hacían sino contarse entre sí y a las bestias mitos como los que ahora efectivamente se narran sobre ellos, también en este caso –al menos si doy mi parecer– es muy fácil decidirse. Dejemos, sin embargo, todo esto de lado, hasta tanto se nos presente algún intérprete lo suficientemente capaz como para decirnos si los hombres de antaño tenían o no el corazón dispuesto para entregarse a las ciencias y al uso de la argumentación» (Platón, *Político,* 272b-d).

[6] «Pues una imaginación es una idea que revela más bien la constitución presente del cuerpo humano que la naturaleza del cuerpo exterior, y no, ciertamente, de un modo distinto, sino confuso: de donde proviene el que se diga que el alma yerra» (Spinoza, *Ética,* IV, prop. I, esc.).

[7] «[D]eterminatio negatio est» (Spinoza, *Correspondencia,* Madrid, Alianza, 1988, epístola 50).

[8] O a la Escuela de Mileto: «El modelo de la Escuela de Mileto prefigura la forma de la "institución científica", cuyos miembros siguen siendo ciudadanos, al margen de su condición de miembros de la escuela (que, por tanto, no trata de cubrir el resto de la conducta de sus miembros). Pero los pitagóricos, habrían inaugurado un modelo de institución escolar que, siendo laica (en el sentido sociológico, es decir, por respecto a colegios sacerdotales constituidos) no se concibe ya como una Escuela Científica, sino como una "Escuela de vida", lo que en algunos casos la aproximaría, por su contenido, a un partido político, o incluso a una orden religiosa. La Academia platónica se aproxima al "modelo de Crotona", el Liceo al "modelo de Mileto"» (G. Bueno, *La metafísica presocrática,* cit., p. 89).

[9] *Proyecto,* parte III, § 8.2., p. 19.

[10] Jaeger, «Introducción», *op. cit.*

[11] «¿Y no sabes que el principio es lo más importante en toda obra, sobre todo cuando se trata de criaturas jóvenes y tiernas? Pues se hallan en la época en que se dejan moldear más fácilmente y admiten cualquier impresión que se quiera dejar grabada en ellas» (Platón, *República,* 377b).

[12] Spinoza, *Ética,* IV, prop. I, esc.

[13] Estas palabras han sido escritas en julio de 2018, cuando el Ministerio de Educación del gobierno de Pedro Sánchez propone cambiar puntos importantes de la Lomce con el fin de recuperar el espíritu Logse.

[14] Adriana Puiggrós, pedagoga argentina, habla de «feudalización de la enseñanza» en su país (I. Enkvist, *La educación en peligro,* Madrid, Grupo Unisón, 2000, p. 130).

[15] X. Pericay, «El recreo educativo», 1 de abril de 2015, en el blog *Por si acaso.*

[16] X. Pericay, *Progresa adecuadamente. Educación y lengua en la Cataluña del siglo XXI,* cit., p. 85.

[17] *Ibid.,* pp. 207-209.

[18] J. Orrico, *La enseñanza destruida,* Madrid, Huerga y Fierro, 2005, p. 93.

COROLARIO

El formalismo pedagógico y el mito de la escuela democrática

Mecanismos de tránsito entre la escuela totalitaria y la escuela basura

Crítica de la Pedagogía posmoderna

19. El formalismo pedagógico

En un relato genial retrata Clarín, a través de la figura de un estudiante de provincias en Madrid, Aquiles Zurita, el ambiente en que germinó y, después, se apagó el impacto del krausismo en la intelectualidad española. En particular, ciertas escenas del protagonista junto al krausista con el que comparte pensión componen una parodia, acaso atenuada, más que acentuada por la literatura, con respecto a la parodia que la realidad es en sí misma:

> Como Zurita observase que el señor don Cipriano, que así se llamaba, y nunca supo su apellido, sobre todo asunto de ciencia o arte daba sentencia firme y en dos palabras condenaba a un sabio y en media absolvía a otro, se le ocurrió preguntarle un día que a qué hora estudiaba tanto como necesitaba saber para ser juez inapelable en todas las cuestiones. Sonrió don Cipriano y dijo:
>
> —Ha de saber el licenciado Zurita que nosotros no leemos libros, sino que *«aprendemos en la propia reflexión, ante nosotros mismos, todo lo que hay puesto en la conciencia para conocer en vista inmediata, no por saberlo, sino por serlo»*.
>
> Y se acostó el filósofo sin decir más, y a poco roncaba.
>
> Zurita aquella noche no podía parar atención en lo que leía, y dejaba el libro a cada pocos minutos, y se incorporaba en su catre para ver al filósofo dormir.
>
> Empezaba a parecerle un tantico ridículo buscar la sabiduría en los libros, mientras otros roncando se lo encontraban todo sabido al despertar[1].

El krausista que nunca llegó a serlo acaba convertido en un burócrata a quien sólo le queda del krausismo un rasgo de carácter:

> Zurita, por cumplir con la ley, explicaba en cátedra el libro de texto, que ni pinchaba ni cortaba; lo explicaba de prisa, y si los chicos no entendían, mejor; si él se embrollaba y hacía oscuro, mejor; de aquello más valía no entender nada. En cuanto hacía buen tiempo y los alumnos querían salir a dar un paseo por mar, ¡ancha Castilla!, se quedaba Zurita solo, recordando sus aventuras filosóficas como si fueran otros tantos remordimientos, y comiéndose las uñas, vicio feo que había adquirido en sus horas de meditación solitaria. Era lo que le quedaba del krausismo de don Cipriano, el morderse las uñas[2].

Y, si bien dejó de haber krausistas, su estela no desapareció gracias, fundamentalmente, a la labor de la Institución Libre de Enseñanza. Como ya se ha indicado, la ILE es heredera doctrinal de cierto krausismo, y fue fundada en 1876 por Giner de los Ríos, discípulo de Julián Sanz del Río, el personaje que trajo a España noticias de Krause, pensador alemán de escasa influencia en su patria. Interesa, en esta parte final, detenerse en el fenómeno institucionista y en su acogida por parte de la intelectualidad franquista, para ver que las diatribas contra la ILE son más adjetivas que sustantivas y que, tras los primeros textos de confrontación, la imagen que se tiene de ella se suaviza, dándonos pistas acerca de las coincidencias de fondo entre la pedagogía institucionista y la franquista.

Una obra de referencia, a este respecto, es el importante estudio sobre la

Institución Libre de Enseñanza de Vicente Cacho Viu, publicado en 1962.

El libro es una investigación muy pormenorizada y ponderada sobre las circunstancias que rodean a la gestación de la ILE, remontándose a las figuras de Sanz del Río y Fernando de Castro, y su influencia posterior. Se trataba de un primer volumen que abarcaba la llamada etapa universitaria (1860-1881) y que proyectaba prolongarse en sucesivos volúmenes sobre las etapas posteriores, proyecto que no se acometió finalmente.

Lo interesante de este estudio desde nuestra distancia de casi cinco décadas es medir la visión que de la ILE tenía el régimen en los años sesenta, a través de algunos de sus intelectuales. Este ejercicio no sólo nos da pistas sobre la evolución del franquismo y de la sociedad española de la época, sino también sobre cómo, simultáneamente, va variando la interpretación que del fenómeno institucionista se ofrece, mostrando la adaptación experimentada con respecto a una tendencia rechazada formalmente, pero seguida materialmente en sus líneas esenciales.

Los primeros textos franquistas sobre la ILE son, como decimos, muy duros, abiertamente combativos. Acaso los dos más destacados son el de Enrique Suñer Ordóñez *Los intelectuales y la tragedia española* (1938) y el titulado *ILE. Una poderosa fuerza secreta* (VVAA, 1940). Sin embargo, incluso Enrique Suñer expresa, en esa obra, cierta simpatía por la figura de Giner, que diferencia de la deriva posterior que la ILE adoptaría. E, incluso, cabe citar el texto de Ramiro Ledesma Ramos, en 1929, sobre la figura de Cossío. En él, despliega abiertamente elogios dirigidos no sólo a Cossío, sino a la Institución y, con matices, al krausismo:

> El nombre de Cossío va unido a algo que es ya para nosotros una tradición. Una bella tradición. Hace unos sesenta años irrumpió en nuestro país un grupo admirable de señores que, entre otras cosas de rango elevadísimo, trajo aquí una filosofía. (Estos señores, los krausistas. Su maestro único, maestro de todos, Sanz del Río)[3].

Además, reconoce la influencia de Giner y lo suyos en la cultura española de la época:

> Después de Sanz del Río, Giner. Está tan en la superficie, de forma tan innegable, la influencia de este hombre en la cultura española de nuestro tiempo, que no es necesario referirse a ella. Influencia socrática, integral, de entraña purísima. Aquí está Cossío, este venerable maestro jubilado, en cuyo honor perfilamos estas líneas breves, continuador del espíritu de Giner y de toda esa disconformidad del año 70. Sacerdote laico también, adorador místico de las campiñas.
>
> Hoy, D. Manuel B. Cossío dirige la Institución Libre de enseñanza. El organismo concreto y ortodoxo que le encomendaron sus maestros. Todo lo esencial está, sin embargo, salvado. Nada significarían ya para la perpetuación eficaz de los valores sustantivos que representa posibles contratiempos.
>
> El Sr. Cossío es algo más importante todavía. En su calidad de continuador y heredero directo, guarda –como un archivo inteligente– innumerables cosas que a muchos nos interesa no se pierdan. La historia del pensamiento español del último medio siglo XIX ha de hacerla él o alguien a él muy cercano. Como afán concreto, es de gran necesidad un buen libro, moderno, sobre Sanz del Río. ¿No surgirá algún joven, bien dotado de temperamento filosófico y de un

poco de heroísmo, que aproveche estos años el archivo viviente y admirable que es el Sr. Cossío para escribir ese libro imprescindible?[4].

Por su parte, el texto de Cacho Viu, miembro del Opus Dei y respaldado en su trabajo por Florentino Pérez-Embid, muestra ya cómo la visión sobre la ILE se suaviza en la década de 1960. De hecho, en el ámbito educativo, estaba ya en marcha la Ley de 1953 (siendo ministro Ruiz Giménez) que culminaría en la de 1970 (con Villar Palasí), verdadero eslabón que asume algunas de las claves pedagógicas que la Logse (1990), ley de la socialdemocracia española, heredera a su vez del krausismo y de los institucionistas, llevará hasta su paroxismo. La hipótesis que sostengo es que hay una especie de sincronía entre la corriente institucionista y la pedagogía franquista que habría ido aflorando a través de las diferencias diacrónicas, que juzgo secundarias, meramente superficiales. Dicho de manera abrupta, ambos tipos de enseñanza comparten lo esencial: formación de conciencias por el adoctrinamiento, por mucho que subjetivamente se vieran, en especial en las primeras fases del franquismo, como enemigos.

Esta sintonía no es tampoco ajena al propio Giner, como puede comprobarse en su juicio sobre los jesuitas, en cita que recoge sintomáticamente Cacho Viu en la obra de referencia:

> Después de todo, la ilustre pléyade de nombres gloriosos, por los cuales ha conquistado la Sociedad de Jesús tan merecida fama… no parece dar grandes señales del efecto anémico y compresivo de su pedagogía, que en ciertos puntos hoy mismo pone por modelo Mr. Legouvé a los colegios y escuelas seculares en Francia. Hay, además, otro respecto, en el cual la educación jesuítica, frecuentemente errónea en su contenido doctrinal y funesta para el prudente desarrollo de la espontaneidad del espíritu, merece, sin embargo, admiración y respeto. Hablamos del profesorado. En esto debe reconocerse que la enseñanza de la Compañía va, en general, dirigida a muy más altos fines que la del Estado allí donde, como en Francia y –a su ejemplo– en España, se ha logrado convertir el magisterio en una función administrativa, destituida de interés científico y reglamentada por la sabiduría de los gobernantes. Los jesuitas atienden a *educar,* no meramente a *instruir;* y su vocación, inspirada en un ideal elevado y grandioso, aunque exclusivo, abraza gustosa los mayores sacrificios personales, sin que la contengan amenazas, peligros ni persecuciones. Si reparasen en esto los pseudoliberales de la vecina República comprenderían cuál es el único camino, eficaz y justo a un tiempo, para emancipar gradual, pero definitivamente, del espíritu ultramontano a las nuevas generaciones sobre que ejerce su dañoso influjo. Pero los gobernantes franceses son miembros e hijos de la Universidad, y no es fácil acierten a plantear el problema.
>
> ¡Cuán difícil es ser justos con nuestros adversarios y cuán lejano se halla aún el tiempo en el cual aquellos que deseamos la extinción de la Compañía nos resignemos a esperarla de los progresos de la cultura y de la lenta propagación de ideas más exactas acerca de los fines humanos![5].

Las diferencias entre las distintas corrientes pedagógicas realmente existentes en la España del siglo XX, agrupadas en dos grandes bloques aparentemente antagonistas (institucionistas, por un lado, que impregnan la pedagogía de la izquierda republicana, y franquistas, por el otro, con su fuerte componente católico e influencia jesuita) radican en la materia de sus respectivas doctrinas. Pero, en lo relativo a la formalidad de la enseñanza, basada en la educación moral del sujeto,

sin perjuicio del contenido concreto que en cada caso se le dé, lo cual es enteramente secundario, ambas vertientes son idénticas. A pesar de esto, hay que decir que el peso del adoctrinamiento educativo no oculta que tanto el proyecto republicano (en especial, en la figura de su primer ministro, Marcelino Domingo) como el franquista pusieran un énfasis decisivo en la formación académica que el componente doctrinal no reprimía, a diferencia del modelo posmoderno en que se procede a un adoctrinamiento por ausencia tendencial de contenido intelectual y académico y a una degradación de la enseñanza por masificación, pura *democratización de la ignorancia.*

Así, de la primera reacción de un catolicismo militante contra una ideología que dice situarse un paso más allá de la etapa de las religiones positivas en el progreso hacia el *Ideal de la Humanidad,* ejemplos de lo cual pueden ser el citado libro de Enrique Suñer, los textos de Menéndez Pelayo o el libro *ILE. Una poderosa fuerza secreta,* se pasa a una moderada valoración explícita de ciertas figuras y, sobre todo, de ciertos aspectos que van en consonancia con el ambiente cada vez más abierto de buena parte de la intelectualidad durante los años sesenta (entre los que cabe contar al ya mencionado Ruiz Giménez).

Y, del mismo modo que las capas burocráticas del régimen permanecen prácticamente intactas en gran parte tras la llamada transición (en la figura de no pocos individuos que, en la etapa constitucional, mantienen sus puestos de privilegio obtenidos durante el franquismo), también las capas pedagógicas del sistema, basadas en el mencionado formalismo pedagógico, permanecen tras ella, pasando, a partir de 1990, a consumar su vaciado material (académico, intelectual) por medio de su refinamiento formal y su adaptabilidad a las exigencias socioeconómicas del momento.

De manera que el krausismo español acaba convertido en componente sustancial de la ideología dominante, en la figura de la socialdemocracia[6] y del idealismo democrático, que abandonó el marxismo por su rigidez teórica (tan poco posmoderna) y su correspondiente incapacidad de adaptación. Visto desde hoy, no es posible ocultar que la ILE está en la base de la ideología pedagógica que rige nuestro sistema educativo. Uno de los eslabones que conectan a cierto krausismo y a la Institución con la socialdemocracia española es la Escuela Nueva de Núñez Arenas, fundada en 1911 y consagrada en el X Congreso del PSOE en 1918, con una ponencia redactada, al parecer, por Lorenzo Luzuriaga, personaje clave en esta conexión, ya analizada en el presente trabajo[7].

Y esta socialdemocracia que venera como santos laicos a los institucionistas (para quienes la labor de profesor consiste en salvar almas y es asumida como un sacerdocio) no parece admitir revisión alguna de la figura de Sanz del Río; así, la biografía de Enrique Menéndez Ureña sobre Krause y, antes, su clarificador artículo sobre la impostura de la obra de Sanz del Río («El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su *Ideal de la Humanidad*», *Pensamiento. Revista trimestral de investigación e información filosófica* 44, 173 [enero-marzo de 1988], Madrid, pp. 25-48) apenas han obtenido la resonancia que el asunto merece[8]. La tesis del

artículo de Ureña, que no resultará del agrado de los hagiógrafos del eminente padre del krausismo español, se resume en las siguiente líneas:

> […] el *Ideal de la Humanidad para la vida,* publicado por Sanz del Río en 1860, es en casi su totalidad una traducción literal de un escrito incompleto que Krause publicó en 1811 en su revista (que sólo salió un trimestre) *Tagblatt des Menschheitlebens.* Sanz del Río ocultó por tanto, fraudulentamente, este origen de su obra, desviando la atención hacia su comparación con el *Urbild der Menschheit* de Krause. Con ello no sólo obtuvo un reconocimiento de originalidad, sino también de humildad y modestia al haber publicado algo, supuestamente suyo en gran parte, bajo el nombre de Krause. La treta estuvo bien pensada, ya que en aquel escrito incompleto Krause trata la misma temática que en su más extenso y acabado *Urbild der Menschheit.*

El krausismo y la ILE, supervivientes a través de la pesada plancha de plomo del franquismo que fue fundiéndose paulatinamente hasta dejar paso de nuevo a este idealismo adaptado a las señas de identidad de lo posmoderno, respaldan la sospecha de que los grupos humanos no pueden dejar de ser sostenidos por sistemas de creencias que van quedando obsoletos y son sustituidos por otros que mantienen la dependencia inercial de la fe bajo formas diversas, aquellas que, por las condiciones materiales de cada momento, se ajustan de tal modo que son capaces de sobrevivir y aun de imponerse a otras. Acaso la cuestión sería qué pasa en el intervalo de vacío que se abre entre lo que muere y lo que no acaba de nacer. Esa fractura crítica es la que seguramente se objetivó, en el caso español, en la Ley de 1990, cuando la enseñanza pasa a ser un problema demográfico esencialmente.

La fluctuante tensión entre dogmatismo y relativismo es una constante en la enseñanza moderna, con un predominio del primer vector pero con apariciones del segundo. Así, el duque de Rivas y Gil de Zárate hablan del riesgo de «charlatanería» (sofística, diríamos) de una enseñanza privada sin control estatal[9]. El peligro contrario suele ser identificado como escolasticismo. Lo característico de la escuela posmoderna o basura sería haber incorporado el relativismo («charlatanería») propio de la enseñanza privada al corpus medular de la enseñanza pública, consumando una inversión que garantiza su triunfo. De hecho, las ventajas que Gil de Zárate atribuye a la escuela pública son las que hoy, fase de disolución de la enseñanza pública, puede ofrecer la privada[10].

[1] L. Alas *Clarín, Relatos breves,* Madrid, Castalia, 1986, II, p. 122.

[2] *Ibid.,* V, p. 147.

[3] R. Ledesma Ramos, «El pedagogo Cossío», *La Gaceta Literaria* III, 55, Madrid, 1 de abril de 1929, página segunda.

[4] *Ibid.*

[5] Citado por Cacho Viu, *op. cit.,* p. 491.

[6] Cfr. G. Bueno, «Krausismo y marxismo (en torno al *Krause* de Enrique M. Ureña)», *El Basilisco,* 2.ª época, 10 (1991), pp. 89-98.

[7] Cfr. A. Delibes, «La desaparición del pensamiento liberal en la educación», cit.

[8] Cfr. G. Bueno Sánchez, «Historiografía del krausismo y pensamiento español», en E. M. Ureña y P. Álvarez Lázaro (eds.), *La actualidad del krausismo en su contexto europeo,* Madrid, Editorial

Parteluz, 1999, pp. 37-73.

[9] Cfr. Gil de Zárate, «Libertad de enseñanza», *op. cit.,* t. I, cap. VIII, pp. 156-157.

[10] *Ibid.,* pp. 158-159.

20. La paradoja de la inversión pedagógica

Si los inspiradores de la Logse, socialdemócratas formados durante el franquismo, han dado a luz una educación «democrática» (acaso por reacción, como Edipo matando a papá o el Hombre a Dios), ¿no cabe el peligro de que las generaciones formadas en esta educación «democrática» sean estadísticamente más reaccionarias que sus ilustres pedagogos? Y, por ampliar el campo de visión, cabría también plantear la hipótesis siguiente: acaso los Estados modernos o las estructuras de Poder habrían necesitado para su supervivencia y crecimiento, es decir, para su perpetuación en un contexto socioeconómico convulso, consumar una educación igualitaria y antiautoritaria (al menos retóricamente, alimentando la ilusión de las masas) como recurso más eficaz con el cual hacerse cargo de ciudadanos con criterios menos sólidos que la jerárquica y autoritaria o, al menos, puede haberse dado una dejadez institucional en lo relativo a la enseñanza propiamente dicha que habría reducido los centros educativos a cauces de contención de bolsas de población en edad no laboral. Si la función es esa, una educación explícitamente disciplinaria y autoritaria, dadas las condiciones sociales y tecnológicas actuales, resultaría inviable a medio plazo y a gran escala (pues puede perdurar durante cierto intervalo de tiempo a pequeña escala). Pero esa enseñanza formalmente igualitaria y antiautoritaria puede acabar produciendo la tiranía material de los vástagos del populismo pedagógico, porvenir que ya se vislumbra. Semejante sospecha, que puede denominarse *paradoja de la inversión pedagógica,* ha aparecido en, al menos, un par de casos significativos en nuestra historia intelectual, además de haberlo vislumbrado ya en el caso soviético.

Este proceso de persistencia material de una tendencia pedagógica que se sofistica por medio de confrontaciones formales que aseguran su continuidad se consuma bajo la retórica denominación de *democratización* de la enseñanza, en el último tercio del siglo XX, y en España muy claramente a partir del año 1990 con la promulgación de la Logse. Pero el término *democratización* opera, aquí, como una idea metafísica que esconde una realidad más compleja y acaso menos amable porque, más que una democratización de los conocimientos, lo que se coronó fue una masificación de la ignorancia, sustentada sobre un aparato jurídico que institucionalizó (completando la labor insinuada en la Ley Villar Palasí de 1970) la desaparición de la figura del profesor como tal y la conversión de la escuela pública en un entramado burocrático de centros destinados a mantener bajo control administrativo (no disciplinar) durante el horario laboral a generaciones de jóvenes, confinándolos al abrigo del aparato burocrático en locales que mantienen la denominación de colegios, y gestionando, a lo sumo, no ya sus procesos cognitivos o técnicos, sino sus afectos, todo ello bajo el manto de una retórica pedagógica que cumple los requisitos indispensables para ser incluida con todos los derechos dentro de lo que Gustavo Bueno llama *Pensamiento Alicia*[1]. El

proceso gira en torno a lo que hemos denominado *ignorancia intelectualizada.* La múltiple confluencia de factores, como el sistema educativo, inspirado por una Pedagogía triunfante en lo ideológico, el debilitamiento de la familia como fuente de construcción de conciencia, y el consecuente aumento de influencia de los medios de comunicación de masas en esa función, determina la propagación de una ignorancia no ya institucionalizada por la obligatoriedad creciente de la escolarización, sino *intelectualizada,* esto es, justificada y legitimada ideológicamente por medio de *argumentaciones* pseudocientíficas y, fundamentalmente, pedagógicas, fenómeno interiorizado por los propios jóvenes, que esgrimen catálogos de pseudoargumentos para justificar dogmas asumidos de antemano más que como resultado de una razonamiento construido. Un signo de ello es el hecho de que las discusiones intelectuales se han desplazado, trivializándolas, al ámbito masificado, no ya de los medios de comunicación, sino de las redes sociales, que contaminan la prensa, su jerga y sus contenidos. Dicho de otro modo, no se censura ni se prohíbe el pensamiento. Se vacía de contenido; es desactivado, desaguándolo hacia un ámbito en el que la mínima argumentación lógica resulta materialmente imposible. Muy oportunamente, esto es lo que se ha llevado a cabo con respecto a la asignatura de Filosofía en la enseñanza media: vaciarla materialmente en lugar de abolirla formalmente e, incluso, por medio de su mantenimiento oficial (nominal) dentro de los planes de estudios.

El sistema educativo legitimado jurídicamente por la ley y doctrinalmente por la pedagogía dominante, cristalizado en el año 1990 y del que forman parte las sucesivas reformas posteriores, que, en ningún caso suponen una revolución o giro, esto es, un cambio del paradigma, establece un significativo cambio terminológico: de *formación* o *instrucción* se pasa a hablar de *educación*[2]. Este cambio terminológico obedece a la culminación del proceso por medio del cual el sistema escolar público se hace cargo, como núcleo de su labor, de la «educación» antes que de la «instrucción» de los jóvenes, o, lo que es lo mismo, la formación intelectual y académica de los alumnos es sólo un objetivo secundario, relegado por la centralidad de educar individuos dentro de una sociedad ideológicamente determinada según unos postulados doctrinales ideológicamente determinados, por muy vagos, difusos o genéricos que puedan parecer. En este contexto, la jerga pedagógica empapa todo el lenguaje educativo y, a su través y de la mano de las medidas jurídicas adoptadas, consolida ese debilitamiento de lo académico, cierta desconfianza hacia lo intelectual, sospechoso de tender a lo «elitista», a lo «segregador», a lo «selectivo». En este sentido podemos caracterizar a la pedagogía como una especie de Teología de la posmodernidad, con todo un aparato Escolástico a su servicio, ya que esta disciplina se ha convertido, en las escuelas muy particularmente, en un gestor convenientemente *intelectualizado* de los sentimientos y las creencias, justo aquello que debía quedar fuera de la Academia, según la exigencia de Platón. Esos principios clásicos, platónicos, son relegados e, incluso, olvidados bajo la oleada del constructivismo (que en los años cincuenta empieza a aplicarse en Inglaterra), que no deja de ser uno de los

tentáculos del denominado pensamiento posmoderno. Cabe, aquí, recordar el ejemplo, no ya de Platón, sino de Marcelino Domingo, primer ministro de Instrucción Pública de la Segunda República Española (nombrado el 16 de abril de 1931), que habla de «la aristocracia de la inteligencia»[3]:

> La idea de la escuela única no es de hoy. Apunta, con claridad, insuperada, en la *República* de Platón […]. Dice Platón que el alma de oro no es privativa de ninguna condición social; que se puede ser opulento y no tener el alma de oro; que se puede, en cambio, ser misérrimo y tenerla […]. La finalidad de la escuela única es salvar las almas de oro y constituir con ellas la aristocracia que purifique y rija la democracia[4].

> La escuela única atiende a estas dos finalidades: extiende la enseñanza a todos y posibilita la selección por el mérito[5].

> Una democracia subsiste por las aristocracias del espíritu que ella misma forja, y la producción de estas aristocracias es imposible y, por consiguiente, imposible la democracia, si ella no impulsa, facilita y ampara la selección.
>
> […] Instruidos todos, la selección es un derecho del inteligente y un deber en el Estado que cifre en la inteligencia la jerarquía[6].

Lo cual nos lleva al problema de las conexiones entre educación y democracia. Si es mejor la democracia que otros sistemas de gobierno, la mera presentación objetiva, descriptiva, no valorativa, no dogmática, de sus características produciría ciudadanos demócratas. ¿Por qué, entonces, la necesidad de inculcar (adoctrinar) los «valores democráticos»? Aún más, ¿por qué una escuela «democrática», si toda escuela, en tanto que transmisora de conocimientos, y no de doctrinas, lo sería? El problema gira en torno a una paradoja esencial en las relaciones entre democracia y educación. Y es una paradoja que ya surge en Grecia con la aparición del fenómeno de la Sofística, según se ha sugerido en la primera parte de este estudio. La democracia ateniense pone las condiciones materiales y estructurales para que se dé el salto a la democracia, pero al mismo tiempo, por su propia naturaleza, que permite la hegemonía de la enseñanza sofística y el desprestigio y condena de Sócrates, la democracia se acaba convirtiendo en el gobierno de la ignorancia y, en lógica platónica, de la servidumbre. Es decir, que, trasladado al ámbito educativo, se consigue (a través de procesos no teleológicos) un sometimiento mucho más eficaz por medio de una educación flexible, aparentemente democrática, volcada presuntamente en el joven, que es el protagonista de la educación, y que se acaba transformando en el monstruo que siempre tiene razón y que se destruye a sí mismo mientras los padres y psicólogos (y no pocos profesores) siempre encuentran alguna justificación para su comportamiento, que por medio de una educación mínimamente disciplinaria, la que impone la necesidad técnica (no moral) de unas condiciones materiales (no ideales) básicas para que el aprendizaje sea posible. No está de más recordar que también en las escuelas del Tercer Reich los alumnos eran los protagonistas, hasta el extremo de que sus profesores y padres estaban atemorizados, a expensas de ser delatados por ellos. No hay libertad sin la disciplina y el rigor que el conocimiento y los procesos racionales proporcionan,

según lo expuesto en el «Paréntesis terminológico» (*supra,* Introducción). De ahí la dicotomía Matemáticas o Pedagogía. Las matemáticas son verdaderamente democráticas no porque el resultado de una ecuación sea sometido a votación, sino precisamente porque no puede votarse y cada uno, solo y en igualdad estricta de condiciones frente al problema matemático, se somete a la ignorancia o a la necesidad del conocimiento. Sin embargo, existe un prejuicio *antiintelectualista* que invade la ideología imperante y la pedagogía en vigor.

En consecuencia, y aun sin esperanza de ser escuchado ni por temor a ser acusado de estéril acumulación de teoreticismos sin efectos prácticos, se arriesgan aquí una serie de propuestas prácticas orientadas a la descripción de un sistema educativo posible, materialista, no utópico, que sitúe en su médula la defensa de los recursos que hagan factible la mejor preparación académica e intelectual del alumno, aquella que lo hará independiente y que contribuya a combatir desde la escuela los fanatismos, en uno mismo y, por extensión, en la sociedad. Una genuina enseñanza de calidad:

1. Entender la enseñanza fundamentalmente como instrucción, cuyo sustento teórico es una cierta geometrizacion de la enseñanza para la que se ha rescatado el vocablo *filomatía.* Se trata de la sistemática disolución de prejuicios, dogmas, creencias; la destrucción de las proyecciones de los afectos sobre el pensamiento y el conocimiento, un trabajo posible gracias a la labor del profesor, que no dicta, sino que ofrece vías de cuestionamiento de lo establecido, de cuanto constituye la mentalidad del sujeto que aprende o de lo que lo rodea. Una enseñanza, por tanto, no doctrinal, auténticamente laica, entendida como estricta separación administrativa entre lo privado *(idiota)* y lo público *(koinon).* Así, una enseñanza laica no puede ser sino aquella que se ciñe a lo académico, lo público, lo común. Y, consecuentemente, una actitud verdaderamente ética alimentaría una enseñanza individualista y egoísta, no gregaria, pero basada en códigos comunes, supraindividuales, en virtud del egoísmo inteligente del que ya hablaba Aristóteles, la *filautía* o amor por lo mejor que hay en uno mismo y que es benificioso para uno y para los demás. El conocimiento y la racionalidad son contagiosos. No sólo se contagia el ruido, las enfermedades y la estupidez.
2. Por los motivos expuestos en el punto anterior, en una enseñanza como la que se está describiendo, sería imprescindible la supresión de cualquier asignatura doctrinal (incluidas algunas aparentemente no doctrinales, como *Ciencias del mundo contemporáneo*). Y, por lo que respecta a la controvertida *Educación para la ciudadanía,* sólo tendría sentido en el marco definido como una asignatura basada en el conocimiento de la Constitución, de la estructura de los poderes del Estado, en la mera presentación de los programas electorales de los diferentes partidos políticos para su lectura y estudio, etc., sin componente valorativo o ideológico

alguno y sin el espejismo asambleario de los «debates» que no se sostienen sobre datos e información, y que, por ellos, generan la fatal ilusión de que se es libre porque nada impide expresar la propia ignorancia (la sacrosanta «libertad de opinión» en el aula, como si la opinión pudiera ser libre).

3. Como consecuencia lógica de los puntos precedentes, la *filomatía* supone un posicionamiento contra el desprestigio de lo intelectual, cuyas raíces encontramos en las fuentes aparentemente más dispares.
4. A su vez, presentados estos principios teóricos, ya carece de sentido que la entidad responsable del área educativa siga denominándose *Ministerio de Educación* por lo que se impone la necesidad de volver a la antigua denominación de *Ministerio de Instrucción Pública.*
5. Contra las campañas de índole moral propagadas por la Administración. Es una enseñanza de calidad, de sólida instrucción académica, intelectual y técnica, la que proporciona a los sujetos en proceso de formación la independencia que ninguna asignatura doctrinal ni campaña de buenas intenciones y propaganda estatal podrán lograr, muy especialmente a personas con pocos recursos económicos, expuestas, por la falta de una formación que paliara esa escasez material, a la dependencia de otros.
6. Podría tenerse en cuenta, en la línea seguida en este texto, un examen al final de la secundaria y la urgente ampliación del bachillerato, con una prueba o examen de Estado común y obligatorio para la titulación y/o de acceso a la universidad.
7. Ante el vaciado de la función docente y, por tanto, del papel del profesor, no puede sostenerse una enseñanza basada en la calidad de la formación académica sin que el profesor cuente con una respaldo social y jurídico acorde con su función. Para ello, hay que empezar por entender en qué sentido el profesor es una función, tal como ha sido expuesto al principio de este libro, y no otra cosa.
8. Y, por último, y en tanto que enseñanza radicalmente laica, no doctrinal, común, la educación descrita será anti-nacionalista. En España, el único ámbito en el que no ha habido oficialmente consenso es el de la educación hasta el punto de que ninguna ley educativa ha sido aprobada con el apoyo de todas las formaciones políticas del Parlamento. Sin embargo, si nos atenemos a la materialidad de los hechos, parecería que el consenso o pacto de Estado ha sido escrupulosamente respetado pues no ha surgido ninguna reacción política al desmantelamiento de la enseñanza pública y su descentralización asimétrica.

La base teórica de la pedagogía Logse es, como ya hemos indicado, el constructivismo[7]. Esta corriente consuma un desplazamiento que conduce a un error conceptual. Este error consiste en trasladar al ámbito de lo moral y de lo ideológico lo que pertenece al campo de las condiciones técnicas de la enseñanza. La enseñanza, como técnica que permite la formación intelectual, requiere, como

cualquier técnica, unas condiciones materiales sin las que tal actividad no es posible. Esas condiciones de posibilidad no son, por tanto, morales o ideológicas, sino técnicas. El silencio en un aula nada tiene que ver con autoritarismo o despotismo alguno, sino con la imposibilidad material de aprender nada en un ambiente de ruido, algaradas y frenesí.

Este paso del adoctrinamiento al relativismo se produce porque es el movimiento más fácil, frente a los obstáculos que representa la *filomatía* como artificio, del mismo modo que, en física, se impone el modelo de Einstein sobre el de Newton, porque el movimiento elíptico es el más sencillo en un Universo curvo y prescinde, por tanto, de intrincadas explicaciones de corte más metafísico que físico (como la justificación kepleriana de la órbita elíptica en función de la imperfección consustancial a la materia o el recurso newtoniano al éter). En nuestro caso, una normativa concreta ejemplifica este argumento modélicamente: ante la imposibilidad de repetir más que una vez por ciclo (Logse, capítulo 3.º, artículo 22; *Proyecto,* parte III, § 8.13, p. 20), el movimiento más sencillo es no hacer nada. Así, como en Física, no hay que explicar por qué no se estudia. Ahora lo que hay que explicar es por qué hay individuos que sí estudian, ante la evidencia de que no hace falta para aprobar. La dicotomía clásica reaparece en toda su crudeza: la enseñanza como naturaleza (el optimismo antropológico de Rousseau) o como artificio (Platón, Locke o el pesimismo antropológico). El resultado patente de este marco jurídico y social es la tiranía de la adolescencia, ese invento de las sociedades desarrolladas y de la Teología posmoderna (la psicopedagogía), tiranía que tiraniza a quien la padece y a los demás, y, en consecuencia, la infantilización social o generacional, que deja expuestos a la indefensión a huestes de sujetos sin más formación que la suministrada por los medios de masas.

Esta confusión que traslada a lo ideológico las cuestiones técnicas tiene como correlato necesario la confusión que traslada a la enseñanza parámetros políticos que no pertenecen a ese ámbito: así, se pretende construir una supuesta escuela democrática en lugar de una escuela técnicamente preparada para propiciar una sociedad democrática. En este punto, la clave aparece en la forma del mito de una democracia «natural» o «espontánea», que anidaría en los jóvenes por el mero hecho de serlo (como en ellos reside también la semilla de la revolución socialista o nacionalcatólica: efebolatría[8]). Del mismo modo, se formula una supuesta igualdad de derechos (no de deberes) frente a una igualdad de oportunidades (o igualdad de partida)[9].

Si se parte de la base de que se pretende una escuela para una sociedad democrática, además de definir educación y democracia, habría que preguntarse cómo es posible, si es que es posible, una enseñanza de calidad que sea simultáneamente democrática, es decir, no discriminatoria, universal[10].

En este contexto, el papel del profesor (que encarna la función de la sociedad en la escuela) ha quedado reducido a una función de orden público, por lo que la labor docente *(filomática)* ha sido vaciada, imposibilitada, desactivada.

En una escuela pública con semejantes características, son los sujetos sin

recursos económicos (condenados a la enseñanza estatal) quienes se ven reducidos a mano de obra barata o sin cualificación, cuando no a la marginalidad, mientras que aquellos con posibilidades materiales optarán por la escuela privada. Bajo la retórica del progreso, la igualdad y la solidaridad, se condena a los individuos de las clases menos desahogadas a la ignorancia, la dependencia y la miseria intelectual, humana y social.

[1] G. Bueno, *Zapatero y el Pensamiento Alicia. Un presidente en el País de las Maravillas,* Madrid, Temas de Hoy, 2006.

[2] El Ministerio de Instrucción Pública cambia de denominación en 1938 con el primer gobierno franquista y pasa a denominarse Ministerio de Educación Nacional.

[3] M. Domingo, «Prólogo», *La escuela en la República. La obra de ocho meses,* Madrid, Aguilar, 1932, p. 21.

[4] *Ibid.,* pp. 13-14.

[5] *Ibid.,* p. 17.

[6] Capítulo III, *op. cit.,* pp. 97-98.

[7] Véase, al respecto, el interesante artículo de I. Enkvist, «La influencia de la nueva pedagogía en la educación: El ejemplo de Suecia», *Papeles de economía española, La educación en España* 119 (2009).

[8] R. Llopis: «Así, Rusia, desde el primer momento, en medio de sus convulsiones y dificultades, lanza un grito de guerra, que es su bandera pedagógica. Ese grito perdura a lo largo de la revolución e informa toda la vida escolar del pueblo ruso. Es el grito de Zinovief, que dice: "¡Cueste lo que cueste, hay que apoderarse del alma de los niños!"» («Prólogo», *op. cit.,* p. 12); M. Domingo: «El alma de un niño de la España de hoy, es, pues, más sagrada que el alma de un hombre y más sagrada que nunca» («Prólogo», *La escuela en la República. La obra de ocho meses,* Madrid, Aguilar, 1932, p. 11); A. Maíllo, inspector de primera enseñanza y pedagogo del franquismo: «Radica aquí uno de los hechos más sorprendentes del actual momento histórico-universal, que consiste, esquemáticamente, en que los hijos han de convertirse en educadores, en conductores de los padres, porque éstos no alcanzan a percibir las exigencias providenciales de la nueva época […]. La juventud es siempre promesa fecunda, simiente prolífica de nuevas y más justas formas de vida lo saben bien porque lo dicta el corazón, que no engaña jamás» (*Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional,* Madrid, Editora Nacional, 1943, pp. 82-83).

[9] Véase Enkvist, «La influencia de la nueva pedagogía en la educación», cit.

[10] «La escuela única atiende a estas dos finalidades: extiende la enseñanza a todos y posibilita la selección por el mérito.» «Una democracia subsiste por las aristocracias del espíritu que ella misma forja, y la producción de estas aristocracias es imposible y, por consiguiente, imposible la democracia, si ella no impulsa, facilita y ampara la selección […]. Instruidos todos, la selección es un derecho del inteligente y un deber en el Estado que cifre en la inteligencia la jerarquía» (M. Domingo, «Prólogo», *op. cit.,* p. 17; capítulo III, pp. 97-98).

21. El mito de la escuela democrática

En este contexto, se consolida el mito de la escuela democrática, mito que contribuye a institucionalizar y legitimar esa tendencia educativa que estamos describiendo perpetuada bajo el paradigma de la Pedagogía posmoderna, que procede al vaciado de la instrucción.

Este mito se construye invirtiendo la concepción que, en el caso español, ofrece al respecto la Constitución de 1812, en cuyo artículo 25, ya comentado, se presenta la necesidad que una democracia en construcción tiene de ciudadanos instruidos en unos rudimentos básicos, como leer y escribir. Supuestas estas destrezas, la pedagogía posmoderna edifica el mito de la escuela democrática sobre la base de la libertad de opinión y aun de afectos, y el igualitarismo indiscriminado.

Por ello, es de rigor señalar los parámetros que nos permitan definir el carácter mítico de la escuela democrática:

Libertad: libertad afectiva implica dependencia efectiva. Frente a ello, entendemos la libertad como conocimiento e independencia intelectual.

Igualdad: igualdad afectiva implica desigualdad efectiva. Frente a ello, oponemos la igualdad de partida o isonomía. La razón no discrimina más que a quien no se atreve a pensar *(Sapere aude!).*

Universalidad: la universalización de los afectos implica elitización del conocimiento, es decir, universalización formal y elitización material, mera masificación uniformadora, propagación de la ignorancia servil. La universalización efectiva, material, radica en la propagación de la razón común, en la activación o excitación *filomática* de las potencialidades genéticas de las que el sujeto racional está dotado.

Democratizar los afectos conduce al fascismo. Democratizar la inteligencia conduce a la democracia.

En este plano, la ya reseñada paradoja entre enseñanza aristocrática (académica) y sociedad democrática (en Platón y en Condorcet: «la aristocracia de la inteligencia») es soslayada por el mito de referencia.

La enseñanza democrática o igualitaria constituye un mito producto, como cualquier otra ideología, de su época. Así, del mismo modo que sólo una sociedad capitalista puede producir sistemas de ideas socialistas, como bien sabía el propio Marx, sólo las sociedades opulentas de mediados del siglo XX en adelante han podido producir una pedagogía que se define a sí misma como innovadora, liberadora e igualitaria. Este mito consiste en suponer que cualquier institución de una sociedad democrática (cualquier parte o engranaje del sistema, la escuela en el caso que nos ocupa) ha de ser democrática por separado, entendiendo además por tal cosa la supresión de las relaciones jerárquicas y de las decisiones tomadas sin la

consulta del beneficiario, aquí el estudiante. Pero una sociedad democrática no se forma por la unión de partes democráticas, sino por la unión de resortes que, combinados, permiten condiciones de democracia, igual que los fonemas que componen una palabra no tienen significado por separado sino sólo en su correcta combinación sintáctica. Para afrontar los posibles argumentos que recurran a la pedagogía republicana española, cabe recordar que esta tenía clara la selección por la inteligencia y el estudio como procedimiento no democrático para producir democracia, sin perjuicio de los resultados reales de tal fenómeno[1].

Una aristocracia de la formación (una escuela selectiva) sería la única base posible de la democracia. Así, a la inversa, una democratización de la ignorancia (una escuela no selectiva, con niveles de exigencia académica ínfimos) no puede producir otra cosa que sociedades oligárquicas en las que quienes tienen capacidad pero no dinero o influencia quedan relegados a la mediocridad.

El progresivo monopolio ideológico del idealismo democrático ha producido la incorporación de paradigmas contestatarios, propios del plano de la política (contra el Estado o el Sistema) al plano de la escuela (contra el profesor o la institución). El ejemplo es la aplicación de los lemas de Mayo del 68, pensados «para la calle», al ámbito escolar, donde su ejercicio puede tener consecuencias distintas. El resultado fue que la utopía traspasó las fronteras de la acción y el discurso políticos y se adentró en las aulas. El brazo ejecutor de ese tránsito fue la Pedagogía, versión pseudotécnica de las ideologías emergentes. Pero su carácter técnico es mítico, ilusorio, ya que se reduce en realidad a una jerga para iniciados formada por términos vagos, difusos, cuando no abiertamente vacíos o sin definir y expresiones carentes de significado preciso («aprender a aprender», «el interés de los alumnos», «metodología activa», «comprensividad», «diversificación» «flexibilidad curricular»…), y se adentra en terrenos más propios de una burda Metafísica posmoderna o de una mediocre Teología finisecular construida a partir de dogmas ideológicos, no técnicos. Esta sofisticada retórica encubre una deriva relativista que logra la sumisión de los educandos al proceder a la depauperación del conocimiento («excesivo academicismo» es una fórmula insistente en el ámbito jurídico y programático Logse), hecho consumado por medio de la supresión de quien desempeña la función de transmisor de conocimientos, carente ya de esa autoridad. La retórica de corte utópico e igualitario produce niveles ínfimos de instrucción en las masas incorporadas a la sociedad en plano jurídico (formal, no real) de igualdad. Pero esas masas no pueden dejar de serlo, para ser ciudadanos *átomos* (individuos), si la enseñanza que padecen los condena a la dependencia técnica y a la penuria intelectual, expuestos y desarmados ante las consignas de los medios masivos de formación de conciencia.

Por ello, merece la pena pararse a pensar en la siguiente pregunta: ¿puede una sociedad económica y democráticamente precaria, o abiertamente dictatorial, producir una enseñanza de calidad? Y, principalmente, ¿puede, a la inversa, una sociedad opulenta y democráticamente asentada, al menos en apariencia, producir una enseñanza de calidad? La realidad es que, bajo las condiciones materiales de

las sociedades opulentas de fin de siglo, y muy en particular la española, la educación ha incorporado principios ideológicos y doctrinales, y ha derivado hacia un relativismo devastador. El relativismo es un absoluto en el que queda anegada y negada toda posibilidad de un lenguaje común, es decir, la racionalidad como campo de la discusión entre iguales, fundada por los griegos; el relativismo devasta la posibilidad de un pensamiento que no sea subjetivo y, por tanto, simplemente aceptable, rechazable o incomunicable, pero no criticable según los criterios comunes de la razón humana.

¿Se podría haber sido innovador sin necesidad de destruir la institución escolar como tal, esto es, como estructura de formación técnica y académica de futura mano de obra cualificada y de futuros agentes de las democracias representativas? Acaso el desastre de la Segunda República, por un lado, y el carácter casposamente doctrinario de la escuela franquista, por otro, abortaron esa posibilidad, en alguna medida. En todo caso, se ha procedido a esa destrucción por medio de la desaparición de la función *profesor,* y a esta por medio de su vaciado legislativo. Tal medida tiene fecha: 1990, año en que fue aprobada la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Al introducir en la escuela los tópicos del idealismo democrático, no se ha conseguido erigir una escuela democrática, sino que la escuela en sí misma ha sido disuelta. La escuela es condición necesaria, pero no suficiente, para la democracia. Dicho de otro modo, una sociedad sin escuela no puede ser democrática, aunque no toda sociedad con escuela sea democrática. En España, en particular, se pasó del dogmatismo al relativismo (con el puente de la Ley de 1970, por cierto). Nadie pareció recordar la posibilidad de una escuela platónica, una escuela republicana al estilo de la que Condorcet propone en los albores de la Revolución francesa y la demolición del *Ancien Régime.*

Da la impresión de que las palabras asustan y, por eso, no se definen. Así, es preferible introducir las palabras libertad e igualdad en la escuela, sin precisar qué quieren decir con un mínimo de rigor, y ahuyentar de la misma las palabras autoridad y jerarquía, como si estuvieran malditas, contaminadas ideológicamente por tiempos pretéritos. Pero no hay manera de conseguir un mínimo de igualdad material entre los ciudadanos, sin la que la igualdad jurídica es pura metafísica y coartada del Estado, si la escuela no transmite conocimientos en unas condiciones técnicas dadas (no morales o ideológicas) que no son viables sin la jerarquía biográficamente provisional que separa a docente de discente, jerarquía que, como ya ha sido expuesto, es condición de posibilidad del proceso de enseñanza y que precisa ser garantizada jurídica y políticamente en el ámbito restringido de la institución escolar. Para producir igualdad material y libertad real (la independencia personal, social y económica que el conocimiento proporciona), la escuela no puede ser igualitaria y libertaria. Una escuela igualitaria y libertaria acaba siendo tiránica y produce tiranía. Un ejemplo de esto es el mantra pedagógico del interés del alumno. Cuando este interés es mayoritariamente (en número o en influencia dentro del grupo) no estudiar e, incluso, boicotear la clase, y no por maldad natural o generacional, sino por predisposiciones biológicas y

condicionamientos sociales, el interés minoritario de estudiar queda abortado. Así, el interés por aprender de unos pocos parece no ser del interés de esa pedagogía tan «interesada» por los «intereses del alumno».

[1] «Las instituciones no específicamente políticas del Estado democrático no pueden estar organizadas democráticamente, esto es, gobernadas o dirigidas por los más de sus miembros, so pena de no funcionar sino desastrosamente; deben estar gobernadas por aquellos de sus miembros que sean los más calificados bajo el punto de vista de lo específico de la institución […]. Pues, análogamente, la Universidad de un país democrático no puede estar organizado democráticamente […]; la Universidad es por esencia y esencial destino y misión la Casa de la Ciencia, de la *scientia,* o del *scire,* del Saber, y no puede estar regida sino por los que ya saben […]. La Universidad es quizá la institución más predestinada por su natural esencia a la encarnación del régimen oligárquico de la más genuina y respetable de las aristocracias» (J. Gaos, *op. cit.,* pp. 50-52).

22. Adversus pedagogos

Se cuenta que, cuando Euclides acudió a Tolomeo para presentarle los *Elementos,* este le pidió un modo más sencillo para aprender Geometría. La respuesta de Euclides fue: «No hay caminos regios *[basilikén]* a la Geometría». Como oportunamente recuerda el profesor Bueno[1], esta respuesta se sitúa en el punto exacto de confrontación de la racionalidad contra dos enemigos: el elitismo de la aristocracia, que, ante el problema geométrico o matemático, carece de privilegios para su resolución y tiene que seguir el mismo camino que todo ser racional, y el relativismo de la masa, que se cree libre por poder opinar, sin esfuerzo, de aquello que ignora e, incluso, califica como elitista el esfuerzo del conocimiento (el esfuerzo del concepto, que decía Hegel), esfuerzo que todo ser racional ha de realizar para conocer, pero, al mismo tiempo, esfuerzo que todo ser racional *puede* realizar, sin discriminación previa. Así, una verdadera enseñanza racional (platónica, diríamos) se erige contra la tendencia pendular hacia el aristocratismo (premoderno) y el relativismo (posmoderno). En esa encrucijada crítica, precisamente, se encuentra la enseñanza en nuestro país, como producto de la transición pendular de un modelo al otro. Esta es, en gran parte, la columna vertebral de este tratado.

Acaso el tópico de lo pedagógicamente correcto que más claramente omite el dictamen de Euclides, y del que derivan casi todos los demás, sea el del igualitarismo y el del presuntamente inevitable descenso de calidad en una enseñanza universal. Sin embargo, bajo la ilusión de un igualitarismo que es meramente formal o retórico, este relativismo pedagógico triunfante enmascara, por medio de su jerga para iniciados, un elitismo y un racismo reales:

> Por estas razones, esa obsesión por la diversidad en la escuela es irrelevante: si una práctica educativa es buena, es buena siempre y para cualquier alumno […]. ¿Hay algún tipo de alumnos a los cuales, por alguna característica psicológica, racial o cultural, les convenga más una explicación rápida y confusa y una pizarra desordenada? […] ¿Existe algún género de estudiantes para los cuales sea más educativo decirles que ellos no tienen que esforzarse nada y que si las cosas no salen bien la culpa es siempre del sistema?[2].

Lo cual nos conduce de nuevo a la geometría y a las olvidadas bases de la racionalidad puesta en juego por los griegos, ese oasis excepcional que enfrenta matemáticas a pedagogía, allí donde feliz pero precariamente se cancelan las urgencias del tiempo y se abre un marco común en el cual, sin padres ni pedagogos ni políticos, quien no sabe puede aprender.

[1] G. Bueno, «Poemas y Teoremas», *El Catoblepas* 88 (junio de 2009), p. 2.

[2] R. Moreno Castillo, *De la buena y la mala educación. Reflexiones sobre la crisis de la enseñanza,* Barcelona, Los Libros del Lince, 2008, pp. 85-86.

23. Crítica de la Pedagogía como técnica, como discurso y como institución

Para empezar, se han de aclarar los términos que componen esta fórmula en la que Pedagogía y Filosofía parecen trabarse en pugna institucional. Hacerlo contribuirá a mostrar el estatuto gnoseológico de la Pedagogía y el vuelco que la escuela posmoderna ha consumado en la segunda mitad del siglo XX. Sus raíces se hunden en cierto rousseaunismo; en el olvido del platonismo materialista que funda, sobre la base de la relectura de la geometría, el pensamiento occidental, y en la secularización y banalización de postulados escolásticos. La tesis que aquí se ofrece a discusión, y que se sustenta sobre la fundamentación ontológica que precede, es la siguiente: la Pedagogía ha aplastado a la Filosofía en la enseñanza pública y ha reemplazado su contenido dogmático precedente por su vaciado, presentándose históricamente como una ruptura con la Escolástica. Empezando por la Atenas del siglo IV a.C., aparece un Platón irónico y lúcido que presenta la siguiente escena premonitoria:

> Dicho esto, me pasó por la cabeza poner en movimiento a algún otro de los mayores. Pero en ese momento, como aves de mal agüero, llegaron los pedagogos, el de Menéxeno y el de Lisis, con los hermanos de ellos, y les llamaban, mandándolos ir a casa. Ya había caído la tarde. Primero nosotros y después los que nos rodeaban intentamos echarlos; pero no nos hacían caso, sino que continuaban con su mal griego *[cuasibárbaro],* enojados y sin dejar de llamarlos. Nos parecían como si hubieran bebido un vaso de más en las fiestas de Hermes. No había, pues, nada que hacer. Vencidos, al fin, por ellos, disolvimos la reunión[1].

Sócrates, el maestro *(didáskalos),* se entrega a la fiesta del pensamiento, dura e ingrata porque remueve constantemente las certezas de sus interlocutores que, al ser aún desprejuiciados, entran sin demasiada resistencia en el juego de discusión incesante del que no saldrán indemnes. En el clímax del intercambio de golpes dialécticos, anomalía fundante sin la que no es posible defenderse de la estupidez generalizada, irrumpen los pedagogos *(paidagogós),* para conducir a los jóvenes filosofandos a casa, a la paz del hogar, al calor de las certezas seguras, a la amable y reconfortante seguridad de la familia, del nombre propio, de la dependencia infantil, de las creencias, que sostienen el ego (fantasma idiota que, como Dracul, no puede verse en el espejo): conducirlos hacia la renuncia del pensamiento. El cenit del diálogo, que es confrontación dialéctica de cuyas chispas brota el conocimiento como fuego que abrasa y reduce a cenizas en el plano virtual del pensamiento los mitos identitarios, llega cuando la disputa hace crisis, cuando se resuelve en contradicciones que disparan la investigación, nunca agotada. Ese momento de ejemplar racionalidad en acto es abortado por la consoladora presencia del líder de niños, que los perpetúa en la niñez, en esa debilidad mental transitoria que los afectos, en su ceguera, consolidan, y que la racionalidad finita en

acción combate en cada argumentación, en cada hallazgo, en cada resolución geométrica, en cada operación matemática, en cada suma, resta, multiplicación o división que un niño a diario realiza, cotidiana maravilla convertida en extravagancia secundaria de la que apenas se ocupa la enseñanza hoy, pues lo central en ella son los afectos, los sentimientos, la felicidad, la imaginación[2].

La Pedagogía lleva a los efebos al calor del hogar, al interior acogedor y rebañiego de la caverna de sombras. El pensamiento ejercitado como en los diálogos socráticos es la labor contra uno mismo que impugna la pereza mental en forma de tópicos y pancartas. Es un trabajo de destrucción dialéctica contra toda la distorsión de la realidad, que moldea la mentalidad de los sujetos según los códigos de esas mitologías, formateando así su identidad. Es un trabajo solitario que no se puede hacer más que en discusión con otros, contra los demás y contra uno mismo, contra el peso de la inercia intelectual que dicta lemas maniqueos, consignas simplistas, dogmas que no se discuten, etiquetas y estereotipos. La Filosofía es una peculiar aristocracia contra las masas al alcance de cualquiera. Por eso no está reservada de antemano a elites de sabios o profetas, de líderes o iluminados. Necesita rigor, precisión, paciencia. El trabajo que cualquiera puede realizar, pero que muy pocos realizan, o en muy pocas ocasiones. Justo lo que la escuela pública posmoderna ha barrido de los centros de enseñanza, convertidos en guarderías para sujetos infantilizados hasta la ciudadanía formal o nominal.

En 1910 Julián Ribera, filólogo denostado, como vimos, por los pedagogos oficiales del franquismo, publica el libro *La superstición pedagógica.* En él sostiene la tesis de que la Pedagogía, como era entendida en ese momento en España y en la mayor parte de Occidente, posee el mismo estatuto gnoseológico que la Alquimia. Si bien entiende por pedagogo genéricamente quien «enseña un arte sin ejercerlo o, aunque lo ejerza, no lo enseña ejerciéndolo», su diagnóstico acierta, si bien de modo acaso poco afilado, algo rudo pero contundente, con este abuso esencial que puede aclarar la posición actual de la Pedagogía:

> […] todo sistema de enseñanza en que se utilice exclusiva o principalmente al pedagogo o profesor, es absurdo, vano, perjudicial y desastroso; y el arte que sobre eso se funde ha de ser pura alquimia[3].

Ribera afirma, con una envidiable claridad cuya escasa sofisticación lo hace aún más valiosa, que sólo es posible enseñar un arte o ciencia conociéndolo y ejerciéndolo ante el aprendiz. Su libro dinamita, sin piedad, el recurrente mito circular de nuestros días de que hay que *enseñar a enseñar* y *aprender a aprender*[4], cuyo éxito sitúa, en la jerarquía organizativa de la institución escolar por encima de los conocedores de las distintas disciplinas, al supuesto experto en esa fantasmogórica destreza metafísica sin contenido:

> La pedagogía ha venido a ser la superstición científica de los pueblos más civilizados[5].

Dicho directamente: no puede haber *saber o ciencia de la educación.* Se tratará, en todo caso, de una técnica o práctica docente que trate sobre los procesos

adecuados para la instrucción técnica y académica cuya base no puede ser más que filosófica *(filomática),* es decir, que, para no abandonar la racionalidad finita, habrá de estar sometida a los principios de la Filosofía disolvente. Bajo la lupa de un análisis materialista del estatuto gnoseológico de la llamada Pedagogía, esta aparece desprovista de un campo categorial cerrado que caiga bajo su competencia teórica. Está vinculada a una serie de ideas (filosóficas) o pseudoideas, que escapan a la posibilidad de ser acotadas dentro de los límites de un campo categorial cerrado. Aquello de lo cual se debería ocupar la Pedagogía resulta ser un marasmo de realidades que se cruzan y confunden y que, al mismo tiempo, comprometen a otras tantas ciencias o disciplinas teóricas. Si ese objeto material cuyo estudio merece la existencia de una institución escolar llamada Pedagogía es la educación, salta a la vista la multiplicidad de enfoques que, como idea, admite y que la atraviesan (antropológicos, psicológicos, neurológicos, sociológicos, económicos…), neutralizando la posibilidad de que haya algo así como una ciencia de la educación[6]. Resulta sintomático que la Filosofía esté incluida en los planes de estudios de la enseñanza media pero que no haya una asignatura como Pedagogía, reservada, por lo visto, para la labor de mando en los centros educativos.

De ahí que el término *Pedagogía* haya acabado siendo la máscara institucionalizada de un abuso gnoseológico: una mera técnica (la docencia o transmisión de conocimientos, destrezas, habilidades), ejercida sin alardes por cada profesor en su trabajo diario y que emana necesariamente de sus conocimientos académicos, sublimada en Saber o en Ciencia, y convertida en dispositivo oficial de poder al estar investida de una superioridad jerárquica implantada en la estructura administrativa de los centros de enseñanza.

La pedagogía, en tanto discurso o retórica, y aún más, como institución, se construye sobre el vacío de contenido (material) y el tejido de una jerga (formal) hecha de pseudoideas y términos que no designan nada por carecer de definición precisa. Es una impostura que opera como mecanismo de influencia social. Es el «experimento», si no la culminación, del control de masas sin necesidad de disciplina ni coerción. Ante la pérdida de vigencia mediática, de operatividad de la Teología, esta es sustituida por el dispositivo discursivo capaz de hacerse cargo de la oratoria relativa a las creencias, con eficacia mediática en sociedades no elitistas, pletóricas o masivas (posmodernas). Esta institución opera con una serie de dogmas (corpus doctrinal) impermeables a todo análisis teórico riguroso y paciente, y construye el discurso (como la sofística) a partir de ellos por medio de circunloquios, divagaciones, vaguedades, obviedades e imprecisiones y, fundamentalmente, elucubraciones sobre el ámbito de lo psicológico (recetas psicológicas o de «autoayuda»), de subjetividad angosta, obviando los demás factores categoriales que, por fuerza, concurren más allá del reducto psíquico del individuo flotante o burbuja (históricos, económicos, políticos, gremiales, sociales, culturales…), del ego diminuto, inflado[7] de soberbia por la sobreexposición en redes del narciso posmoderno. El recurso sobre el que se construye la Pedagogía

como institución, erigida en Saber oficial, de carácter casi sagrado, es la confección de una jerga vacía, reservada para iniciados, que se presenta como «Ciencia» de la educación, cuando es fundamentalmente la institución que legitima ornamentalmente la evacuación de los contenidos académicos de la enseñanza por medio de la inflacion de lo formal y la hipóstasis de los procedimientos, cediendo al vicio idealista de elevar a núcleo sustancial lo subjetivo y lo emocional, el alma y la voluntad. De ese modo, no encuentra obstáculos para operar como mecanismo de consolidación de la sumisión consentida. El discurso de la Pedagogía se construye sobre ese tránsito metafísico, injustificado desde la más elemental racionalidad finita, de la mera técnica de transmisión de conocimientos entre individuos humanos a Sabiduría de salvación que los clérigos poseedores de los arcanos del alma humana comparten graciosamente, a menudo lejos de las aulas, con los pobres artesanos condenados a vérselas con la dura realidad diaria en las clases de enseñanza media. Como discurso hegemónico, la Pedagogía habría ingresado en las escuelas en posición jerárquica a través de los gabinetes psicopedagógicos y encubierto la crisis de la Institución escolar, que pasa a atender necesidades demográficas.

Para la Teología, hace falta un aparato teórico heredero del pensamiento griego que, por su propio desarrollo, entra en crisis en los inicios del Renacimiento. A partir de ese momento, se inicia un lento tránsito que culmina en las sociedades de masas en las que la teología para elites o las narrativas mitológicas para las no alfabetizadas ya no tiene influencia (poder) y es sustituida por otros discursos confeccionados para su eficacia sobre las masas alfabetizadas (con conciencia jurídicamente reconocida de «conocimiento» por el carácter obligatorio y estatal de la enseñanza) pero no especializadas. Al ser grupos integrados en los sistemas de enseñanza reglada (pública), han de ser formadas según esas bases, en niveles acotados de instrucción y sobre el relativismo dogmático en lo relativo a lo común (político). De ahí el desplazamiento del concepto al afecto, y el vaciado tendencial de los contenidos del conocimiento, que tiende a ser banalizado o relegado de modo más o menos explícito según lo permita la eficacia del discurso.

Algunos puntos característicos de esta institución son:

- La docencia como sacerdocio, derivado del componente teológico de la pedagogía ya explicado y que es heredero directo de la ILE en España y, en general, del protestantismo rousseauniano (véase el capítulo 1 de la primera parte). Esta concepción metafísica de la función profesor le supone una capacidad sagrada, de salvación (pues eso es la educación moral) que desborda su ámbito técnico.
- La contaminación ideológica de los términos pedagógicos, que se presentan como técnicos, pero encubren en realidad postulados ideológicos, generados por una institución que no restringe su discurso al ámbito estrictamente técnico que sería su competencia.
- La falacia del aprendizaje a partir de los «conocimientos» previos

(constructivismo). Este postulado produce la confusión entre las disposiciones psicológicas del sujeto, a las que el discurso oficial se refiere cuando impone partir de ellas para que tenga lugar el proceso del aprendizaje, con las capacidades racionales, intelectuales (comunes, genéticas), en función de la concepción del proceso esbozado en la primera parte de este estudio a partir de la noción platónica de *anámnesis*. Contra el constructivismo, concebido en los términos habituales como la defensa de la «construcción» de los conocimientos por parte del sujeto individual en fase de formación, se propone aquí que el combustible del aprendizaje es la destrucción crítica de cuanto constituye la identidad, el yo. En este punto, aflora un problema inexcusable: el de los límites y la tensión entre individuo y grupo. Piaget, recogiendo el guante lanzado por Dewey y Claparède, fija en el «interés» la clave de la «nueva enseñanza», de lo que él llama también, «enseñanza activa», germen del denominado constructivismo[8]. Pero, desde el reduccionismo psicológico, se verá al interés como una condición individual, subjetiva, átoma, cuya etiología parece un enigma: ¿de dónde brota en el niño el interés por algo no vegetal o animal, es decir, por las operaciones intelectuales, esa extravagancia propia de unos pocos eruditos casi clandestinos, como especulaba Russell? El llamado interés no puede ser adecuadamente definido sin incluir en la ecuación los componentes institucionales (culturales, sociales, morales…) que desbordan la estrecha, cuando no ilusoria, subjetividad presuntamente soberana del individuo, variante posmoderna del alma purificada del cristiano. Con el término *interés,* se resuelve la alusión a una compleja amalgama de componentes diferentes e, incluso antagónicos, que no es inocente, que no viene de la nada, que es producto de una serie de procesos que, en beneficio de la nueva pedagogía, son omitidos, como si el interés fuera la expresión libre y espontánea *ex nihilo* de la bondad natural del infante, esa criatura angelical pervertida por los artificios sociales y culturales, retrictivos, castrantes.

– La incidencia del sobrepoblamiento de las sociedades desarrolladas en sus sistemas educativos: en sociedades de masas y mediáticas, basta una elite formada para desempeñar los cargos de gestión y responsabilidad política y financiera. Las masas inmersas en el sistema público se ven abocadas a una educación sin calidad pero que mantiene la imagen de servicio público universal, imagen que oculta el resultado discriminatorio real. Este aspecto será abordado en el siguiente capítulo: «Opulencia social, miseria escolar: la escuela basura».

– Distinción tópica entre ser y deber ser, que ofrecería dos fases de la pedagogía. En la realidad de la pedagogía de la segunda mitad del siglo XX, entendida como institución objetivamente operativa y hegemónica en el campo de la enseñanza en Europa, el primer paso (o fase teórica) queda desenfocada al carecer de una precisa definición de su objeto de estudio y basarse, al mismo tiempo, en una idea confusa del sujeto discente, en la que

se mezclan clases de operaciones y de experiencias del sujeto que deben diferenciarse en el análisis. En su fase práctica, introducida la disciplina en los centros de enseñanza como una suerte de comisariado educativo o episcopado de clérigos de la nueva fe que supervise la labor docente, la pedagogía funciona como resorte tendencial en pos de ese deber ser prefigurado.

Y, como cristalización de su implantación, la *Neopedagogía* se acoge a ciertos elementos superestructurales (mitológicos), cuya base material es, con frecuencia, gremial, laboral y económica, no una cuestión de pureza idealista o de conciencia, que contribuyen a justificar el vaciado material de la enseñanza bajo la aureola santificante de la escuela democrática, caracterizada en un capítulo anterior (*supra,* «El mito de la escuela democrática»). Muestras significativas son la tendencia a patologizar y medicar la infancia (el pecado original) cuando la Gracia redentora de la pedagogía es incapaz[9], la *felicidad del infante,* la *atención a la diversidad,* la *Escuela inclusiva,* verdaderos dogmas fuera del alcance de la crítica de los meros mortales.

La pedagogía se construye como discurso hegemónico sobre la destrucción de la Enseñanza pública. Su resultado es la escuela basura.

[1] Platón, *Lisis,* 223a, en *Diálogos,* I, Madrid, Gredos, 2003.

[2] «Conocen, pues, los amantes del saber –dijo– que cuando la filosofía se hace cargo de su alma, está sencillamente encadenada y apresada dentro del cuerpo, y obligada a examinar la realidad a través de éste como a través de una prisión, y no ella por sí misma, sino dando vueltas en una total ignorancia, y advirtiendo que lo terrible del aprisionamiento es a causa del deseo, de tal modo que el propio encadenado puede ser colaborador de su estar aprisionado» (Platón, *Fedón,* 82d-83a, en *Diálogos,* III, cit., 2008).

[3] J. Ribera, *La superstición pedagógica,* vol. 1, Madrid, Imprenta Ibérica-E. Maestre, 1910, p. 11.

[4] La moda pedagogista no se arredra a la hora de presentar ejemplos cada vez más vacuos tras las luces de neón de la campaña publicitaria, trivialmente provocadora. Lo último: «El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe. Ahí empieza la innovación. Lo primero que tienen que hacer es desaprender, olvidar los métodos pedagógicos tradicionales». Autor: P. Senge, en entrevista al diario *El País,* 23 de enero de 2017. Típico caso de enunciado que se desmiente en el acto mismo de ser emitido, pues ¿desde qué saber sabe el experto entrevistado que hay que enseñar lo que no se sabe? ¿Sabe o no sabe lo que está diciendo? *Dionisodoros* posmodernos con la soberbia sin gracia del gurú 2.0. Véase nota 6.

[5] J. Ribera, *op. cit.,* p. 108.

[6] Véase el clarificador texto de P. Palop, «Gnoseología y educación. Sobre el estatuto gnoseólogico de la pedagogía», *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia* 2 (1981), pp. 13-32.

[7] La expresión «ego inflado» es de Twenge, *Generation Me,* 2006, citado por F. García de Vinuesa, H. González y M. Pérez, *Volviendo a la normalidad. La invención del TDAH y del trastorno bipolar infantil,* Madrid, Alianza, 2015, p. 33.

[8] J. Piaget, *Psicología y pedagogía,* Barcelona, Ariel, 1981, pp. 175, 187 y ss.

[9] Los denominados trastornos de la atención y de la hiperactividad han sido incluidos en la legislación educativa oficial, salteando las discusiones entre expertos que no llegan a un acuerdo mínimo con respecto a la condición patológica de ciertos fenómenos en sujetos que no declaran estar enfermos. La medicación empieza a reemplazar la función socializadora de las normas de conducta tradicionalmente a cargo de la autoridad paterna y docente, casi fantasmal en muchos casos. Véase F.

García de Vinuesa, H. González y M. Pérez, *op. cit.,* pp. 88 y ss. y 326.

24. Opulencia social, miseria escolar: la escuela basura

Tras la Segunda Guerra Mundial, el proceso de masificación de la enseñanza pública se convierte en un mecanismo de supervivencia de las sociedades europeas, afectadas por un notable impacto demográfico en la franja de edad más productiva. Tal mecanismo, que suele aparecer convenientemente envuelto por la retórica al uso que más rentable sea en cada contexto (y bajo denominaciones más amables: «universalización», «democratización»…), no procede de la naturaleza bondadosa de las elites políticas que gestionan los resortes de poder en Occidente, inspiradas por una suerte de espíritu democrático y humanitario, sino de las exigencias que la realidad socioeconómica tras la guerra impone.

Alcanzada la recuperación económica y demográfica, la masificación de la enseñanza pasó a ser un problema más que una solución. En tales circunstancias, el número de licenciados empezó a constituir un excedente que empujó al sistema a un ajuste. Este ajuste no podía ya asumir una vuelta atrás por medio de la cual se frenara o limitara la «democratización» de la enseñanza pública, incluso en la fase superior o universitaria. La denominada universalización de la educación era un dogma arraigado en las sociedades europeas de la segunda mitad del siglo XX que, después de haber sido una de las causas materiales para la recuperación económica indicada antes, adopta a continuación su revestimiento formal, ideológico, como eco retórico de una medida técnica; es decir, esa artimaña tan frecuente de mostrar como decisión moral lo que es una causa material. Como diría Marx, de la fuerza al derecho o cómo hacer de la necesidad virtud. Que tal retórica fuera asumida por la práctica totalidad del espectro parlamentario o ideológico y aun reivindicada por las fuerzas autodenominadas progresistas o izquierdistas no hace sino desvelar el vacío teórico del discurso político posmoderno, mero formalismo determinado por causas materiales que esa misma carcasa retórica oculta o falsea o distorsiona. La solución adoptada en el ámbito escolar para garantizar la lógica funcional del modelo productivo fue universalizar la ignorancia. Asegurada la producción de las elites necesarias para asumir las decisiones de la alta administración (económicas, políticas, científicas, tecnológicas, etc.) y bendecida la medida por la sofística «democrática» al uso, los centros de enseñanza públicos, que recogen el excedente demográfico indicado, se vieron paulatinamente abocados a una pauperización y, en fase posterior, a un vaciado de sus funciones técnicas, pasando a desempeñar funciones de orden público y cobertura mediática para el propio sistema. Es decir, el papel asumido por los sistemas educativos públicos fue la producción masiva de ignorancia, y sus destinatarios, las masas integradas en las democracias convencionales[1]. En España, este tránsito fue consumado legislativamente por la Logse.

En sociedades fantasmales (mediáticas), la producción de conciencia y de subjetividad corresponde a instituciones técnicamente insuperables: los medios de

comunicación de masas y las redes sociales. Ante ellos, la escuela queda como un residuo que se limita a confinar a grupos de sujetos condenados a carecer de armamento intelectual de defensa frente a las consignas y lemas construidos en la ausencia total de soporte teórico o conceptual. A diferencia de la sumisión de los súbditos de otras épocas o geografías, la actual es poliédrica y se erige, no sobre un dogma monolítico, sino sobre la ausencia de ideas, sobre el vacío intelectual, sobre un lodo relativista de confusión casi total. Así, los mecanismos de poder habrían alcanzado el grado de perfeccionamiento que consiste en producir sumisión sin necesidad de recurrir a la coerción explícita por medio de un ilusorio tipo de «libertad» nominal. Proscribir la palabra disciplina (confundida con límite o ausencia de libertad) y apropiarse, sin definirlo con un mínimo de rigor y precisión, del término «libertad» se mostró como la táctica más eficaz. Aplico el adjetivo «ilusorio» a este tipo de «libertad» porque, aun siendo meramente formal, está jurídicamente reconocida, del mismo modo que la ilusión del conocimiento se deriva, no de un fenómeno psicológico más o menos extendido estadísticamente, sino de la sobreabundancia de información y del estatuto jurídico de la universalidad de la enseñanza unidos a la inexistencia de los instrumentos necesarios para el pensamiento racional y crítico. Esta «libertad» es, en definitiva, la libertad de los afectos, que no requiere disciplina, la libertad de la esclavitud. Pero, liberando afectos, no se libera al individuo, sino que se somete en él la inteligencia (única fuente de libertad verdadera), convenientemente desplazada en aquella institución (la escuela) cuya tarea consistía, precisamente, en fomentarla. Democratizar las pasiones conduce a la demagogia (y, eventualmente, a la barbarie en sus diversas variantes). Democratizar la inteligencia hace posible la democracia:

> Es obvio que esta conciencia [la conciencia de la libertad] suele ser ilusoria. Cuando simplemente se niegan las prohibiciones explícitamente designadas por una cultura y cuando su transgresión declarada se convierte en la forma principal de aceptarlas (Chesterton dijo que, en la actualidad, a nadie se le ocurriría blasfemar contra Thor u Odín), lo que estamos abocados a vivir no es, en ningún modo, la feliz Arcadia anunciada por los discípulos más simplistas de Reich, sino, por el contrario, la tiranía del inconsciente que puede hacer de un ser humano el peor de los esclavos[2].

Muy significativamente, han sido políticas de «izquierdas» las que han asumido, en materia educativa, las reformas más perniciosas para las clases económicamente más precarias. La pauperización de la escuela pública cuenta a los menos favorecidos entre sus principales víctimas. Y el panorama que abre el populismo pedagógico de estas primeras décadas del siglo XXI condena a la escuela a residuo anacrónico destinado a contener población improductiva y a los profesores a ser monitores y animadores de tiempo no libre cuya función no implicará mucho más que la de entretener a los sujetos en edad prelaboral y evitar altercados de orden público. En ello, la pedagogía oficial desempeña el papel de legitimador último:

> Naturalmente, los objetivos asignados a lo que quede de la escuela pública supondrán una doble transformación decisiva a más o menos largo plazo. Por un lado, habrá una

transformación de los profesores, que deberán abandonar su estatus actual de sujetos a los que se supone un saber, para formar parte de los animadores de diferentes actividades de valores o transversales, de salidas pedagógicas o de foros de discusión (evidentemente concebidos según el modelo de los programas de debate televisivos); a fin de rentabilizar su uso, también serán animadores encargados de distintas tareas materiales o de refuerzo psicológico. Por otro, la escuela se convertirá en un espacio de vida, democrático y alegre, a un tiempo guardería ciudadana –en la que la animación de las fiestas (aniversario de la abolición de la esclavitud, nacimiento de Victor Hugo, *Halloween*…) podrá correr a cargo de las asociaciones de padres más deseosas de implicarse, con la rentabilidad que conlleva– y un lugar liberalmente abierto tanto a todos los representantes de la ciudad (militantes de asociaciones, militares jubilados, empresarios, malabaristas o faquires, etc.) como a todas las mercancías tecnológicas o culturales que las grandes marcas, convertidas en colaboradoras explícitas del «acto educativo», juzguen adecuado vender a los distintos participantes. Pienso también que surgirá la idea de colocar en la entrada de ese gran parque de atracciones escolares algunos dispositivos electrónicos muy sencillos para detectar la presencia eventual de objetos metálicos[3].

Así, la misma ideología que dice combatir pedagógicamente el consumismo habría edificado o permitido un sistema educativo vacío del que no saldrían más que narcisos consumidores con derecho a voto sin apenas recursos intelectuales para saber qué se consume o qué se vota. La múltiple confluencia de factores, como tal sistema educativo, el debilitamiento de la familia como fuente de construcción de conciencia y el consecuente aumento de influencia de los medios de comunicación de masas y de las redes sociales determinan la propagación viral de una ignorancia no ya institucionalizada, sino *intelectualizada,* esto es, justificada y legitimada ideológicamente por medio de *argumentaciones* pseudocientíficas y, fundamentalmente, pedagógicas, psicologistas, fenómeno interiorizado por los propios jóvenes, que repiten catálogos de pseudoargumentos que proceden de una sobreinformación sin criba (crítica) para justificar dogmas asumidos de antemano más que como resultado de una razonamiento construido. Es decir, la sumisión a la que los afectos sin racionalidad condenan bajo la apariencia de libertad, la ignorancia envuelta en la máscara paradójica del discurso formado por lemas y clichés convencionales, tuits y frases de autoayuda, el fenómeno por el cual seguir la corriente, esa renuncia a pensar por uno mismo, adopta la forma retórica de la rebeldía, del carácter contestatario que legitiman la estupidez pública(da). Puro y vacío relativismo, ausencia de criterio universal de verdad, nihilismo pedagógico, el reino despótico de los afectos que relega a lo intelectual y lo académico a un segundo plano por factor de discriminación y, aun, de falta de humanidad. El conocimiento es fascista y el estudio, elitista:

> Frente a la violencia correctiva, dosificada y secreta de la disciplina, empeñada en producir fuerza de trabajo, la violencia del *control* se antoja «improductiva», es una violencia *distributiva,* que lejos de modificar conductas y producir capacidades asigna lugares a cada tipo de conducta y capacidad, pone límites «por fuera», no intenta conformar almas ni cuerpos, se limita a asignar «nichos», es «ecológica»[4].

Los centros de enseñanza pública se convirtieron en guetos respetables donde retener, bajo control administrativo, a masas de sujetos en edad decretada como

escolar sin que la formación académica, técnica y teórica tuviera relevancia. En esa abigarrada convulsión de afectos y sentimientos en que se convirtió la escuela, asumiendo los clichés de los medios de masas y, hoy, de las redes sociales, apenas queda resquicio para la lógica o la mera sintaxis, maltratadas sin piedad. De modo que el desprestigio del conocimiento y, por extensión, del profesor que se resiste a ser mero monitor de ocio obligatorio y subvencionado, y de diversión reglada, es consecuencia inexorable. Las escuelas son centros de acogida a tiempo parcial y entretenimiento. Enseñar algo, inusual rebeldía, y aprender algo, heroicidad impar de los alumnos que no se pliegan a ser sólo niños, son poco más que sospechosas extravagancias reaccionarias.

El profesor a diario ha de ser un actor y representar un papel específico con una función docente por el bien intelectual y académico de sus alumnos. De forma paralela, la política exige actuación y cierto grado de teatralidad. Pero, cuando los fundamentos en los que se basa la función del profesor y la del político padecen una sacudida traumática por motivos económicos, tecnológicos o demográficos, el papel exige ser modificado. En ese estadio crítico se abre paso la sobreactuación. El populismo pedagógico resultante precede en éxito al populismo político. Y disfruta de una mejor imagen, acaso por invisible, porque impregna transversalmente casi todas las opciones electorales. El Niño a quien hay que agradar es la encarnación de la Gente para el pedagogo-demagogo, parafraseando a Unamuno.

Igual que la ley, como racionalidad común e impersonal no sujeta a sentimentalización ni apropiación interesada, es la única defensa del ciudadano frente a los poderes que regulan su vida, la lógica argumentativa y el conocimiento riguroso son la única defensa del alumno frente al poder de la ignorancia y la rebeldía impostada de la servidumbre. Las víctimas de una enseñanza reducida a diversión a la carta son los alumnos en general y, en especial, quienes no pueden acceder a la enseñanza privada. Una escuela pública que no selecciona provoca que sea la economía, u otros factores, la que lo haga. El populismo, cuya gestación se produce como ruptura con el obrerismo, es clasista y fatal para los menos privilegiados. En política y en enseñanza. Un ejemplo evidente es el de la universidad, que dejó de ser selectiva por lo que era inviable sin convertirse en cara para los alumnos.

La *Neopedagogía,* antes nueva escuela o escuela única, comprensiva o inclusiva, es, a pesar de la propaganda y la obsesión por innovar, tan vieja como clasista, o tan intemporal como la necedad humana. Opera como pantalla superestructural, hueca y eficaz, y como justificación retórica de una escuela escuálida de contenidos y saturada de hormonas y felicidad inmediata. Es propia de sociedades opulentas dadas a un individualismo psicologista, a un narcisismo consumista y electoral, que propicia autistas absorbidos por dispositivos móviles. La escuela basura no es una disfunción o una anomalía. Es consecuencia necesaria del vaciado académico de la institución al asumir una función de acogida. Estamos, previsiblemente, ante un cambio de paradigma educativo por los reajustes

geopolíticos, demográficos, económicos y tecnológicos. La escuela estatal de los Estados-nación da sus últimas bocanadas a pesar de las resistencias que aún perduran. En los partidos políticos, que escenifican unas diferencias superficiales lo suficientemente llamativas como para vender como voluntad de fortalecer la enseñanza lo que es dejadez o abandono, poco interés y, acaso, poco poder hay para frenar estructuralmente esa deriva. Con una palabrería fofa y unos lemas tan angelicales que pocos osan discutir, ofreciendo un igualitarismo clasista, unas libertades ilusorias y una universalidad que sólo garantiza mediocridad, se ha consumado la degradación de la escuela. Y, tras los escaparates de los tópicos progresistas, se ha cumplido el logro de condenar a los alumnos con menos recursos, familias desestructuradas e inmigrantes a la indigencia académica e intelectual, económica y laboral. Esta destrucción de la enseñanza se produjo con una gran inversión. A más medios económicos, más personal y mejores infraestructuras, peor enseñanza. A más libertades políticas formales, más ignorancia material generalizada. El fenómeno se antoja irreversible. Si no se desechan las bases jurídicas e ideológicas de esa devastación, no se conseguirá otra cosa que enquistar su inercia.

La decadencia se extiende a la universidad (desde el *Plan Bolonia*), convertida en mero rito de paso. Las instituciones educativas medias y superiores públicas (colegios, institutos, universidades) han perdido su papel académico en nuestras sociedades. El Estado del bienestar y las políticas socialdemócratas han culminado ese proceso de vaciamiento intelectual de estas instituciones, que, en su lugar, tienen como objetivo preferente otros aspectos del desarrollo del sujeto humano en formación, aquellos vinculados a lo afectivo, a lo psicológico, a lo social, si se entiende por social la mera identificación con el grupo, sea el que sea, en lugar del desarrollo de lo político, es decir, de lo público, lo que une o pone en contacto con otros seres racionales con los que se comparte contexto jurídico, lingüístico, geográfico. Así, el proceso de infantilización imparable de la enseñanza media sólo puede tener como consecuencia una universidad convertida ya en mero instituto, con tutorías, destierro de clases magistrales; en definitiva, la tendencia a relegar la exigencia académica. Lejos de aumentar la competitividad mercantil, la universidad parece convertirse, si no lo es ya, en una fuente de incompetencia. Ante este panorama, sin nada que estudiar, las facultades de las universidades públicas pasan a ser los espacios en los que se ritualiza el paso a otro grupo de edad. La ceremonia de ese paso consiste, en primer lugar, en la participación en protestas, reivindicaciones, concentraciones, correr delante de las fuerzas del orden del momento, en una festividad litúrgica cuya finalidad material, intrínseca, objetiva, independientemente de las intenciones particulares y subjetivas de los sujetos que las protagonizan, no es cambiar nada de la realidad, sino del propio sujeto, que es quien vive un tránsito sin el cual no se integraría en el grupo de edad de referencia. Una universidad que no discrimina académicamente sólo es rentable si se convierte en cara. De modo que la implantación del sistema de másteres supone la cristalización de esa degradación de la mayoría de facultades, reducidas

a núcleos de nepotismo, corrupción y fuente de ingresos procedentes de los vástagos de las clases medias que se lo pueden permitir.

El propio proceso educativo europeo ha desembocado en generaciones de alumnos anticapitalistas de salón, sostenidos por el capital, que apenas tienen tiempo ni, acaso, referencias ni hábitos intelectuales como para leer a Marx. Desactivando las capacidades para la formación del individuo desde la base (desde la enseñanza media), se genera una ilusión de libertad (dada precisamente por el mercado, en el que se «elige») que imposibilita cualquier crítica real ya en la universidad, o se restringe a una dimensión meramente retórica o ceremonial.

[1] «Los actuales progresos de la ignorancia, lejos de ser el producto de una deplorable disfunción de nuestra sociedad, se han convertido en una condición necesaria para su propia expansión» (J.-C. Michéa, *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas,* Madrid, Ediciones Acuarela y A. Machado, 2009, p. 14).

[2] *Ibid.,* p. 36, nota.

[3] *Ibid.,* p. 48. Y, de hecho, las actuales relaciones dentro de la Escuela Republicana resultan muy curiosas, a juzgar por el boletín de la «Force Ouvrière des Lycées et Collèges» del 10 de noviembre de 1998: «Éstas son algunas de las declaraciones del Inspector pedagógico regional que merecen ser conocidas: "El señor X está en la línea preconizada por el ministerio. El señor Y *se limita a dar sus clase*"» (*ibid.,* p. 50).

[4] Fernández Vítores, *op. cit.,* p. 75.

25. Corolario político

La idea de institución, a la que ya se ha hecho alusión, está vinculada a la condición racional del hombre y resulta clave para entender la esencia y el contenido de esa racionalidad. De ahí que resulte imprescindible convocarla aquí para nuestro propósito de definir la enseñanza:

> Cuando definimos al hombre como animal racional, no lo hacemos atribuyendo la racionalidad a los hombres a través, o por mediación, de su *espíritu* (al modo de los tomistas o de los cartesianos), pero tampoco atribuyéndosela a través o por la mediación de su cerebro (por ejemplo, de su corteza cerebral, al modo de tantos neurólogos o psicólogos materialistas). Lo hacemos atribuyendo la racionalidad a los hombres a través de las instituciones que, sin duda, implican, aunque a otro nivel, un determinado desarrollo cerebral, al que por otra parte también contribuyen[1].

Siguiendo esta línea de análisis, es obligado concluir con la necesidad de las instituciones en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Sin el anclaje material, racional, objetivo, impersonal del entramado de relaciones de distinto tipo que configuran las instituciones, esos procesos quedan colgados, flotando en un limbo sin definir y condenados a depender de entidades formales (metafísicas, trascendentes) que, por su vacío material, desvían la enseñanza hacia fundamentalismos e idealismos, o de factores subjetivos, psicológicos, que, por su atomización, desvían la enseñanza hacia relativismos y reduccionismos, no menos dogmáticos en la práctica. Sin las instituciones, no hay posibilidad de que se dé aprendizaje. Constituyen el marco necesario para la enseñanza: tanto el lenguaje como código común o sistema respirativo de la enseñanza (el griego del esclavo de Menón) como las normas de conducta en un aula encuadradas en el funcionamiento general de un centro educativo, los horarios, la obligación de llevar uniformes escolares, la separación de los alumnos por sexos o la costumbre del tuteo en el trato personal, forman parte de instituciones o son instituciones que permiten el desarrollo académico y técnico de los estudiantes. Algunas de ellas facilitarán el proceso de adquisición de conocimientos; otras lo dificultarán, pero tal proceso no puede darse en el vacío. Por eso, cada una de esas instituciones y de las medidas que se proponen o adoptan en las escuelas merecen ser sometidas a la crítica filosófica para determinar en qué grado propician u obstaculizan el aprendizaje. Se trata de medir, por ejemplo, si el destierro del trato de usted entre profesor y alumno lo mejora o empeora al hacer más o menos impersonal (más o menos *geométrica*) la relación entre la función docente y la variable discente, si el uniforme escolar tiende o no a reducir las interferencias culturales, sociales, económicas que ralentizan o perturban el aprendizaje, si la separación de los alumnos por sexos en determinadas edades lo favorece o lo perjudica, etcétera.

En el diálogo homónimo, Platón, por boca de Sócrates, ironiza contra el joven

Lisis, sometido al cuidado del esclavo designado por sus padres:

> ¡Ser libre y verse gobernado *[archesthai]* por un esclavo![2].

El alcance político del pasaje nos lleva de la mano hasta el corolario según el cual toda enseñanza es filosófica en su base, pero también política. Por tanto, habrán de ser principios filosóficos los que tomen el mando político de la enseñanza. En él, el esclavo es el símbolo de la ignorancia, que confina al muchacho a la servidumbre, la dependencia, de la que, no la edad sino el conocimiento libera, como aclara explícitamente el propio discurrir de la conversación. El niño es gobernado por otro debido a su ignorancia, no a su edad, matiz crucial olvidado en la dogmática pedagogista actual. Sólo el entrenamiento incansable en las rutinas liberadoras de la argumentación geométrica, imposible sin el profesor que, como enemigo del yo –pero amigo del saber y del aprender *(filo-mathes)*–, dinamita las creencias del aprendiz, le permitirá salir de esa servidumbre, de esa cueva angosta, sucia y oscura que parece amplia, limpia y cromática, de la que –y conviene no olvidarlo, pues olvidarlo es alimentar de nuevo la ignorancia y la esclavitud– nunca se sale del todo. La enseñanza es una cuestión *política* y, por tanto, en buena lógica platónica, *filosófica.* La cuestión decisiva es quién gobierna a quién, o qué gobierna a qué. Dado que el conocimiento no se impone por ser más verdadero que la ignorancia, habrá de ser más fuerte para que pueda haber aprendizaje. Y esa fuerza no puede proceder sólo del profesor como individuo, sino de su condición objetiva de función docente que, a su vez, depende del respaldo material de las instituciones. Ahí reside su autoridad. Si depende sólo de su atractivo personal, de su carácter o de su fuerza o debilidad psicológicas, el aprendizaje se vuelve tan incierto y se expone a variables que escapan a todo control racional (didáctico y político). Y se cae en eso tan cotidiano de que la marcha del curso de unos alumnos dependa casi por completo de que les toque en suerte un profesor u otro. El conocimiento (institucionalmente regulado y garantizado) permite al sujeto, en una medida siempre limitada, gobernarse a sí mismo, es decir, ser dirigido por esa potencia, la racionalidad de estirpe geométrica (filosófica), que, en rigor, no es propiedad exclusiva de nadie.

Ya que el basamento de la enseñanza es un proceso de génesis geométrica e institucional, entramado de relaciones que no pueden reducirse a números, átomos, neuronas o afectos, esto es, un asunto que constituye el campo de estudio de la Filosofía, es esta disciplina como tal, con independencia de la condición académica o laboral de los sujetos que la ejerzan, la que puede delinear del modo más racional posible la gestión, clasificación y organización de los sistemas de enseñanza y de los planes de estudios en función de las condiciones históricas concretas del Estado o Estados en que se implante y contando con las demás disciplinas teóricas implicadas. Así como Platón dibuja una geometrización del Poder en su teoría política, una geometrización de la enseñanza no puede proceder más que de una institución que tome como referencia la Filosofía, capaz de examinar críticamente las diferencias, límites y relaciones entre los distintos saberes. El diseño de un

sistema de enseñanza es una cuestión filosófica, no exclusivamente pedagógica, psicológica, política o económica, pues estos son ángulos que sólo la Filosofía puede tener en cuenta precisamente porque los considera como caras imprescindibles de una realidad determinada, pero que no agotan dicha realidad. Y, al mismo tiempo, resulta imposible hacer análoga reflexión en sentido inverso desde el marco de referencia de cada uno de esos campos circunscritos sobre la enseñanza en general; reflexión que, en caso de darse, sería ya filosófica.

Estos fundamentos filosóficos de la enseñanza, que Platón pone en juego, no pueden comprenderse en toda su riqueza si se desvinculan de la fundación de la Academia como institución en la cual llevarlos a efecto. En ella, se hace posible el encuentro dialéctico entre sujetos racionales del que saldrá el conocimiento. Ni la investigación teórica ni, por tanto, el acto de enseñanza pueden darse en aislamiento. La Academia, entendida como la institución en la cual cristalizan unas condiciones técnicas y materiales, hace posible el proceso de enseñanza al poner en contacto a sujetos racionales por la vía de reducir al máximo los límites espacio-temporales, de forma que se aplacen en lo posible las distorsiones afectivas, gracias a la materialidad técnica e institucional de la instrucción, objetivada en el lenguaje como código común y, en consecuencia, filosóficamente fundamentada. Sería propio de sociedades civilizadas que la construcción de un sistema de enseñanza fuera concebido desde un enfoque filosófico, no gremial, sino estructural, que ofrezca una visión global de la enseñanza y de su organización en función de las condiciones históricas concretas de la sociedad en que se implante y del desarrollo del resto de saberes y técnicas. El papel de la Filosofía como asignatura administrada es, considerado desde este enfoque global y arquitectónico, secundario. Lo básico es su función rectora como fundamento general de los asuntos implicados en la enseñanza, lo cual no impide dar cuenta obligada de la relevante polémica suscitada a finales de los años sesenta del siglo pasado entre Sacristán y Bueno. Sacristán, en *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores,* de 1967, defendió abiertamente la abolición de la filosofía en la enseñanza media y la desaparición de la filosofía como licenciatura. Su función había de quedar resuelta, según su programa, en ornato reflexivo o culminación sofisticada al final de los estudios universitarios de los saberes sustantivos –estatuto que negaba a la filosofía–, es decir, científicos y humanísticos, y como fundamentación metodológica de las ciencias en una suerte de Instituto Superior de Filosofía. Las ciencias positivas relegaban a la filosofía a mera doxografía estéril mantenida por la inercia laboral de unos cuantos funcionarios anquilosados, cuando no a ideología reaccionaria. La defunción de la filosofía debía, según esto, ser materializada burocráticamente. La respuesta de Bueno apareció en *El papel de la filosofía en el conjunto del saber* (1970) y, en ella, reclama la presencia de la filosofía no como saber de primer grado sino de segundo grado; reflexión crítica sobre saberes dados que, a partir de un mínimo recorrido y sofisticación, segregan cuestiones que, por su complejidad, enseguida sobrepasan su radio de acción y su competencia alcanzando dimensiones no ya exclusivamente técnicas ni científicas,

sino propiamente filosóficas, cuya resolución parcial puede hacerlas caer por su perfeccionamiento dentro del dominio de saberes especializados generando otras cuestiones de mayor riqueza. Por ello, su estudio se hace tanto más necesario cuanto mayor sea el desarrollo y la complejidad de los saberes técnicos y científicos de la sociedad de referencia, pues esos saberes y los problemas que generan constituyen el verdadero material de reflexión crítica de la filosofía, para cuyo trabajo es preciso un conocimiento de sus rudimentos lógicos y metodológicos tanto como de su Historia, no ya como mera curiosidad erudita, sino como combustible teórico que ponga en marcha la maquinaria de análisis en que consiste. Y –habría que añadir en este punto, para aprovecharse de la riqueza de la diatriba en cuestión– tanto más necesaria no ya como disciplina académica que enseñar en las escuelas y universidades, sino como rectora de su planificación, en el sentido explicado, y que constituye, en buena medida, la tesis medular del libro que está concluyendo aquí.

Sería oportuna la presencia de una asignatura de Filosofía (crítica y rigurosa) en los primeros cursos de todas las carreras universitarias con un enfoque orientado a los contenidos de cada una de ellas para abordar el plano filosófico correspondiente (rigor lógico, inteligencia artificial, dilemas médicos, competencias de lo jurídico…). También, la planificación de metodologías para potenciar y medir el razonamiento lógico desde los primeros cursos de escolarización (infantil y primaria)[3], y hacerse cargo de la formación de tutores y profesores de todas las etapas en los aspectos más globales de la enseñanza a partir de una teoría general de la misma.

Con una sólida formación en el bachillerato, por ejemplo, las decisiones técnicas sobre el sistema educativo no dependerían del gremio de los filósofos con título, pues la capacidad de reflexión filosófica habría sido fomentada desde la enseñanza media, y generalizada, si bien habría que redefinir sus funciones. Y esa sólida formación, también en los temas genéricamente filosóficos pero que atraviesan campos categoriales científicos y técnicos dispares, así como en su Historia, inseparable de la Historia de las religiones, de las ciencias, del arte, de los Imperios, etc., ofrecería esa curiosidad filosófica, deseada por Sacristán, en los estudiantes de ciencias y humanidades, que no tendrían que esperar a culminar sus carreras para poder permitirse el lujo, reservado a las elites del soñado Instituto Superior de Filosofía, de filosofar. Precisamente por no ser un saber sustantivo, exento, a la filosofía le corresponde la función de discriminar las diferencias, contenidos, relaciones, secuenciación, etc., de la enseñanza de los saberes sustantivos. Y, de ese modo, la función gnoseológica (filomática), pero también pública (política) de la Filosofía, en sintonía con el materialismo filosófico de Bueno, es la de ofrecer resistencia crítica contra la asfixia del saber absoluto (cientifismo y totalitarismo pedagógico) y contra la tentación del no saber (nihilismo y relativismo pedagógico). Lo relevante es que el sustrato teórico sea filosófico en el sentido sugerido, esto es, el de una racionalidad común, global, capaz de tomar como material de estudio y reflexión a los demás saberes, ciencias

y técnicas, y a la Filosofía misma, de forma que ese estudio global permita diseñar un sistema institucional de enseñanza resistente, potente, sólido, inmunizado contra los reduccionismos ideológicos, religiosos, morales, psicológicos, afectivos, neurológicos, económicos… No se trata de que el ministro del ramo sea del gremio de los filósofos, cosa que nada (bueno) garantiza. Se trata de evitar el olvido de la racionalidad común de la cual somos herederos y que, precariamente, con la fragilidad de lo perecedero, hace posible lo mejor del hombre.

Esto sólo es posible desde una concepción no exenta de la filosofía, incrustada en el presente, no sustantivada como si de una sabiduría angelical y suprema se tratara, elevada por encima de los mundanos saberes. Ni sierva de las ciencias ni señora de todo saber. Ni mera erudición hermenéutica ni Teología secularizada. La filosofía es una constante tensión en armas cuyo arsenal es dialéctico. La filosofía no es la pureza cristalina de una disciplina libre de los influjos maléficos del mercado, pues nació gracias a la incorporación de los rudimentos de la negociación del comercio marítimo griego y su crecimiento, lo que pomposamente se llama diálogo, que, en realidad, es enfrentamiento, negociación, trifulca, combate. Tampoco es la prostituta entregada a los vicios y tiranías del Estado, pues arraiga en escuelas privadas ajenas a la gestión estatal. No cabe suponerla fruto de la virginidad redentora de una fuerza enfrentada al Estado, pues nació también de la mano de los hábitos litigantes de los atenienses, inviables fuera de una estructura jurídica y política suficientemente desarrollada como las de las ciudades-Estado griegas. Y tampoco está limpia de relaciones con las iglesias, pues nada impide que una doctrina religiosa incorpore ideas filosóficas, de mayor o menor rigor, como cualquier otro cuerpo doctrinal e ideológico. Son esas instituciones en sus diferentes fases de desarrollo histórico las que propician el nacimiento y vigencia dialéctica y precaria, siempre conflictiva, de la filosofía. Consolarse con una imagen inmaculada de la filosofía, ajustada a los prejuicios propios, no es el modo más saludable de defenderla. Es un modo amable de traicionarla por medio de ensoñaciones idealistas que ocultan la mostrenca realidad histórica, la que nos dice que la Historia de la Filosofía no se distingue esencialmente de las grandezas y mezquindades de otras ciencias e instituciones.

En los sistemas públicos de enseñanza de la posmodernidad, es el maestro o profesor quien está subordinado al pedagogo, erigido en verdadero sumo pontífice o comisario político de los procesos educativos. Con ellos, la fiesta de la enseñanza –cuya raíz es filosófica, o no es– ha sido arrebatada a los individuos destinados a la escuela pública, donde la afectación de la enseñanza los ha anegado en el magma indiferenciado de la ignorancia alfabetizada, bajo la exitosa coartada de universalizar la enseñanza, previamente vaciada de contenido académico. Este modelo o paradigma, el de la *escuela basura,* resiste los fracasos objetivos porque formalmente es muy eficaz y, en el plano de la retórica, es, prácticamente, incuestionable. Sus dogmas, vacíos, formales, cuentan con la aquiescencia inmediata de la opinión pública, que saliva ante burbujas metafísicas sin definición precisa pero dotadas de una resistencia a prueba de argumentos y datos, los cuales

rebotan contra ellas sin agrietarlas en la mentalidad predominante de los espectadores del telediario: igualdad, libertad, democracia, infancia, creatividad, felicidad…

Entre sacerdotes católicos, reverendos progresistas y obispos nacionalistas, el alumno anda ahogado y con nulo margen para aquello que un sistema público de enseñanza ha de proporcionarle a él y, por extensión, a la sociedad de la que forma parte: conocimientos.

[1] G. Bueno, «Ensayo de una teoría antropológica de las instituciones», *El Basilisco* 37 (2005), p. 24.

[2] *Lisis,* cit., 208c.

[3] Sobre estos dos puntos puede consultarse L. Althusser, *El lugar de la Filosofía en la enseñanza,* México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1978.

Bibliografía básica

CLÁSICOS

Agustín, san, *Del libre albedrío,* I, 1, 2, en *Obras,* III, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1971.

—, *El maestro o sobre el lenguaje,* Madrid, Trotta, 2003.

Aquino, santo Tomás de, *De Magistro (El Maestro),* Valencia, Universidad, 1976 (q. 11 de *De Veritate*).

Aristóteles, *Constitución de los atenienses,* Madrid, Gredos, 1984.

—, *Ética nicomáquea,* Madrid, Gredos, 1993.

—, *Física,* Madrid, Gredos, 2002.

—, *Política,* Madrid, Gredos, 2002; Madrid, Istmo, 2005.

Clemente de Alejandría, *El pedagogo,* Madrid, Gredos, 1988.

Comenius, Jan, *Didáctica Magna,* Madrid, Akal, 1986.

Condorcet, Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, marqués de, *Escritos pedagógicos,* Madrid, Calpe, 1922.

De la Boétie, Étienne, *Discurso sobre la servidumbre voluntaria,* Madrid, Trotta, 2008.

Herbart, Johann Friedrich, *Pedagogía general,* Madrid, Espasa Calpe, 1935.

Heródoto, *Historia,* Madrid, Gredos, 2007; Madrid, Akal, 1994 (dos vols.).

Kant, Inmanuel, *Pedagogía,* Madrid, Akal, 2003.

Locke, John, *Pensamientos sobre la educación,* Madrid, Akal, 1986 y 2012.

—, *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos,* edición bilingüe, Barcelona, Anthropos; Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

Pascal, Blaise, *Pensamientos,* Madrid, Alianza, 1986.

Platón, *Sofista,* en *Diálogos,* V, Madrid, Gredos, 1992.

—, *República,* en *Diálogos,* IV, Madrid, Gredos, 1993; Madrid, Akal, 2009.

—, *Leyes,* edición bilingüe, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1999; Madrid, Akal, 1988.

—, *Crátilo,* en *Diálogos,* II, Madrid, Gredos, 2004.

—, *Eutidemo,* en *Diálogos,* II, Madrid, Gredos, 2004.

—, *Menón,* en *Diálogos,* II, Madrid, Gredos, 2004; Madrid, Istmo, 1999.

Plutarco, *Sobre la educación de los hijos,* en *Moralia,* I, Madrid, Gredos, 1992.

Rousseau, Jean-Jacques, *El contrato social,* Madrid, Akal, 2017.

—, *Emilio, o de la educación,* Madrid, Alianza, 2002.

Saint-Just, Louis Antoine Léon de, *Discursos. Dialéctica de la Revolución,* Barcelona, Editorial Taber, 1970.

Sexto Empírico, *Contra los profesores (Adversus Mathematicos),* Madrid, Gredos, 1997.

Spinoza, Baruch, *Correspondencia,* Madrid, Alianza, 1988.

—, *Ética,* IV, proposición XLVII, escolio, edición anotada por Gabriel Albiac sobre la traducción de Vidal Peña para la editorial Tecnos, Madrid, 2007.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN GRECIA

Bueno, Gustavo, *La metafísica presocrática,* Oviedo, Pentalfa, 1974.
Canfora, Luciano, *Una profesión peligrosa. La vida cotidiana de los filósofos griegos,* Barcelona, Anagrama, 2002.
Ehrenberg, Victor, *From Solon to Socrates,* Londres, Routledge, 2002.
Havelock, Eric A., *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente,* Barcelona, Paidós, 2008
Jaeger, Werner, *Paideia,* Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2004.
Martínez Marzoa, Felipe, *Pasión tranquila,* Madrid, A. Machado Libros, 2009.
Montanelli, Indro, *Historia de los griegos,* Barcelona, Plaza y Janés, 1980.
Mosterín, Jesús, *La Hélade,* Madrid, Alianza, 2006.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MODERNA

Bernardini, Amalia y Soto, José Alberto, *La educación actual en sus fuentes filosóficas,* San José (Costa Rica), Euned, 2000.
Enkvist, Inger, *La educación en peligro,* Madrid, Grupo Unisón, 2000.
Fernández Vítores, Raúl, *Sólo control. Panfleto contra la escuela,* Madrid, Páginas de Espuma, 2002.
Lurçat, Liliane, *Vers une école totalitaire? L'enfance massifiée à l'école et dans la société,* París, François-Xavier de Guibert, 1998.
Michéa, Jean-Claude, *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas,* Madrid, Ediciones Acuarela y A. Machado, 2009.
Moreno Castillo, Ricardo, *Panfleto antipedagógico,* Barcelona, Leqtor, 2006.
—, *De la buena y la mala educación. Reflexiones sobre la crisis de la enseñanza,* Barcelona, Los Libros del Lince, 2008.
Orrico, Javier, *La enseñanza destruida,* Madrid, Huerga y Fierro, 2005.
Ossenbach Sauter, Gabriela y Puelles Benítez, Manuel de (coord.), *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España,* Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Complutense de Madrid, 1990.
Pericay, Xavier, *Progresa adecuadamente. Educación y lengua en la Cataluña del siglo XXI,* Barcelona, Tentadero Ediciones, 2007.
Trilla, Jaime (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI,* Barcelona, Graó, 2007.

TEORÍA GENERAL SOBRE LA EDUCACIÓN

Alain, *Charlas sobre educación,* Madrid, Losada, 2002.

García Carrasco, Joaquín y García del Dujo, Ángel, *Teoría de la educación,* I. *Educación y acción pedagógica,* Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.
Jiménez Lozano, José, *La* paideia *y sus mínimos,* Madrid, Federación de Asociaciones de Profesores de Español, 2005.
Luri, Gregorio, *La escuela contra el mundo,* Barcelona, CEAC, 2010.
Russell, Bertrand, *La educación y el orden social* (1932), Barcelona, Edhasa, 2004.
Savater, Fernando, *El valor de educar,* Barcelona, Ariel, 2001.

LA UNIÓN SOVIÉTICA

Bereday, G. y Pennar, J., *Política de la educación soviética,* Barcelona, Lumen, 1965.
Lenin, V. I., *Obras escogidas,* Moscú, Editorial Progreso, 1966.
Lunacharski, Anatol, «To All Who Teach», *The Class Struggle,* vol. II, n.º III (mayo-junio de 1918), transcrito por Sally Ryan en marxists.org, julio de 2002.
Makárenko, A. S., *La colectividad y la educación de la personalidad,* Moscú, Editorial Progreso, 1977.
—, *Los problemas de la educación escolar soviética,* Moscú, Editorial Progreso, 1977.
—, *Poema pedagógico,* Madrid, Akal, 2017.
Manacorda, M. A., *Marx y la pedagogía moderna,* Barcelona, Tau, 1969.
Marx, Karl, *Crítica del programa de Gotha,* IV, Moscú, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1947; K. Marx y F. Engels, *Obras escogidas* (en 2 vols.), Madrid, Akal, 2016, vol. 2, pp. 5-42.
—, *Textos sobre educación y enseñanza,* Madrid, Comunicación, 1978.
—, *El Capital, libro I, capítulo VI (inédito). Resultados del proceso inmediato de producción,* Madrid, Siglo XXI, 1990.
—, *El Capital,* libro I, t. II, sección IV, cap. XIII, Madrid, Akal, 2016; Madrid, Siglo XXI, 2017.
Reed, John, *Ten Days that Shook the World* (1919), Stilwell, Digireads.com Publishing, 2007 [ed. cast.: *Diez días que estremecieron el mundo,* prólogo de Pascual Serrano, edición de Antonio J. Antón Fernández, Madrid, Siglo XXI, 2017].
Ruiz Berrio, Julio, *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos,* Madrid, Actas, 1996.
Suchodolski, B., *Fundamentos de pedagogía socialista,* Barcelona, Laia, 1974.
Trilla, Jaime (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI,* Barcelona, Graó, 2007

ITALIA FASCISTA

Mussolini, Benito, «*L'Educazione nazionale*». *Le direttive del Duce sui probleme della vita nazionale,* Roma, Casa Editrice Pinciana, 1937.
Bottai, Giuseppe, *La Carta della Scuola* [1936], Riunione del Gran Consiglio del Fascismo, del 15 febbraio 1939-XVII.

ALEMANIA NAZI

Aly, Götz, *La utopía nazi,* Barcelona, Crítica, 2006.
—, *¿Por qué los alemanes? ¿Por qué los judíos?,* Barcelona, Crítica, 2011.
Arad, Yitzhak; Gutman, Israel y Margaliot, Abraham (eds.), *El Holocausto en documentos. Selección de documentos sobre la destrucción de los judíos de Alemania y Austria, Polonia y la Unión Soviética,* Jerusalén, Yad Vashem, 1996.
Fritzsche, Peter, *Vida y muerte en el Tercer Reich,* Barcelona, Crítica, 2009.
Hitler, Adolf, *Mi lucha,* distribución para España Ávila, San Roque 13, traducción autorizada por la Editora Central del Partido Nacional Socialista, Franz Eher Nachflg. G.m.b.H., Múnich-Berlín, Alemania, 1937, 2.ª ed.
Krieck, Ernst, *Educación Política Nacional,* 1932, versión de la 21.ª ed. alemana por Hilario Gómez, Barcelona, Labor, 1941.
Mann, Erika, *School for Barbarians,* Nueva York, Modern Age Books, 1938.
Owen, James, *Núremberg. El mayor juicio de la historia,* Barcelona, Crítica, 2007.
Pine, Lisa, *Education in Nazi Germany,* Oxford, Berg, 2010.
Rauschning, Hermann, *Hitler me dijo,* Madrid, Atlas, 1946.
Sponholz, Hans, *Breviario Nacionalsocialista. Pensamiento alemán: Contribución a la educación ideológica. Texto oficial de la SA* (1935), Buenos Aires, Ediciones Sieghels, 2010.
VVAA, *Para entender el Holocausto,* Salamanca, Confluencias, 2017.
Weinreich, Max, *Hitler's Professors. The Part of Scholarship in Germany's Crimes Against the Jewish People,* New Haven y Londres, Yale University Press, 1999.
Ziemer, Gregor, *Educación para la muerte. La formación de un nazi,* México, Ediciones Minerva, 1942.

DOCUMENTOS DE LA ÉPOCA

Azaña, Miguel, *Obras completas,* Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007.
Blanco y Sánchez, Rufino, *Pestalozzi, su vida y sus obras: Pestalozzi en España,* Imp. de la Revista de Archivos, 1909.
Cossío, Manuel B., *Congreso Nacional Pedagógico (Madrid. 1882). Actas de las sesiones celebradas,* Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1882.

De Castro Marcos, Miguel, *El Ministerio de Instrucción Pública bajo la dominación roja. Notas de un espectador imparcial,* Madrid, Librería Enrique Prieto, 1939.

De los Ríos, Fernando, *Mi viaje a la Rusia sovietista* (1921), Madrid, Alianza, 1970.

Domingo, Marcelino, *La escuela en la República (la obra de ocho meses),* Madrid, Aguilar, 1932.

Ferrer i Guardia, Francisco *La escuela moderna* [1907], Zero, Bilbao, 1976.

Gil de Zárate, Antonio, *De la Instrucción Pública en España,* Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-mudos, calle del Turco, 1855 (Oviedo, Pentalfa Ediciones, 1995, edición facsímil).

Giner de los Ríos, Francisco, *Ensayos sobre educación,* Madrid, Ediciones de la Lectura, 1916.

—, *Obras completas,* Madrid, Ediciones de la Lectura, 1919.

Hernández Tomás, Jesús, *Yo, ministro de Stalin en España,* Madrid, NOS, 1954.

Jovellanos, Gaspar Melchor de, *Bases para la formación de un plan general de Instrucción Pública,* en *Obras publicadas e inéditas,* t. I, Madrid, Atlas, 1963.

—, *Memoria sobre educación pública, ó sea, Tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación á las escuelas y colegios de niños, Primera cuestión,* en *Obras publicadas e inéditas,* t. I, Madrid, Atlas, 1963.

Llopis, Rodolfo, *La Revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza* [1933], edición de Antonio Molero Pintado, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

López Rey, J., *Los estudiantes frente a la dictadura,* Madrid, J. Morata, 1930.

Luzuriaga, Lorenzo, «Bases para un anteproyecto de Ley de Instrucción Pública inspiradas en la idea de la escuela única» [1931, reedición de su obra del año 1918], *Revista de Pedagogía* 17 (septiembre de 1931), pp. 417-421.

Macías Picavea, Ricardo, *El problema nacional. Hechos, causas, remedios* (1899), Madrid, Biblioteca Nueva, 1996.

Maíllo García, Adolfo, *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional,* Madrid, Editora Nacional, 1943.

—, *Cultura y educación popular,* Madrid, Editora Nacional, 1967.

Menéndez Pelayo, Marcelino, *Historia de los heterodoxos españoles,* Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003, edición digital basada en la de Madrid, La Editorial Católica, 1978.

Ortega y Gasset, José, «Vieja y nueva política» [1914], en *Obras completas,* vol. 1, Madrid, Alianza, 1993, pp. 265-307.

—, *Misión de la universidad,* Madrid, Cátedra, 2015.

Pardo Bazán, Emilia, *Pascual López. Autobiografía de un estudiante de Medicina,* Madrid, Montoya y Cía., 1879.

Pérez de Munguía, Juan (seud. de Mariano José de Larra), «Empeños y desempeños», *El Pobrecito Hablador. Revista Satírica de Costumbres* 4 (septiembre de 1832), Madrid.

—, «El casarse pronto y mal», *El Pobrecito Hablador. Revista Satírica de Costumbres* 7 (noviembre de 1832), Madrid.
Sainz Rodríguez, Pedro, *La Escuela y el Estado Nuevo,* Burgos, editado por Hijos de Santiago Rodríguez, 1938.
Unamuno, Miguel de, *Amor y pedagogía* [1902], Madrid, Espasa Calpe, 2007.
Vanni, Ettore, *Yo, comunista en Rusia,* Barcelona, Ediciones Destino, 1950.

SOBRE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Cacho Viu, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881),* Madrid, Ediciones Rialp, 1962.
Jiménez-Landi, A., *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente,* t. IV: *Periodo de expansión influyente,* Madrid, Editorial Complutense de Madrid, 1996.
Marco, José María, *Francisco Giner de los Ríos. Pedagogía y poder,* Madrid, Ciudadela Libros, 2008.
Menéndez Ureña, Enrique, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo (1833-1881),* Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 2002.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

Capitán, Alfonso, *Historia de la educación en España,* Madrid, Dykinson, 1994.
—, *Educación en la España contemporánea,* Barcelona, Ariel, 2000.
Cuesta Escudero, Pedro, *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923),* Madrid, Siglo XXI, 1994.
Delgado Criado, Buenaventura (ed.), *Historia de la educación en España y América,* Madrid, Ediciones SM y Morata, 1994.
Escolano, Agustín, *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas,* Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
González Rodríguez, E., *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII,* Madrid, Federación Universitaria Española, 1988.
López Martín, Ramón, *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera,* Valencia, Universidad de Valencia, 1995.
Mayordomo Pérez, Alejandro (ed.), *Historia de la educación en España. Textos y documentos,* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
Mayordomo Pérez, Alejandro y Fernández Soria, Juan Manuel, *Vencer y convencer: educación y política, España 1936-1945,* Valencia, Universidad de Valencia, 1993.
Molero Pintado, Antonio (ed.), *Historia de la educación en España,* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

Puelles, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea,* Madrid, Tecnos, 1999.
Rodríguez-San Pedro Bezares, Luis E. y Polo Rodríguez, Juan L. (eds.), *Historia de la Universidad de Salamanca,* II, *Estructuras y flujos,* Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2004.
Ruiz Berrio, Julio, *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833),* Madrid, CSIC, 1970.
—, *La educación en España. Textos y documentos,* Madrid, Editorial Actas, 1996.
—, *Pedagogía y educación ante el siglo XXI,* Madrid, UCM, 2005.
Tiana Ferrer, Alejandro, *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917,* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, pp. 410-416.
Tuñón de Lara, Manuel, *Medio siglo de cultura española (1885-1936),* Madrid, Taurus, 1970.
Ureña, Enrique M. y Álvarez Lázaro, Pedro (eds.), *La actualidad del krausismo en su contexto europeo,* Madrid, Editorial Parteluz, 1999.
Viñao Frago, Antonio, *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria,* Madrid, Siglo XXI, 1982.
—, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX,* Madrid, Marcial Pons, 2004.
VVAA, *Cuestiones histórico-educativas. España. Siglos XVIII-XX,* Valencia, Universidad de Valencia, 1991.

SOBRE LA SEGUNDA REPÚBLICA

Hernández Sánchez, Fernando, *Comunistas sin partido: Jesús Hernández, ministro en la Guerra Civil, disidente en el exilio,* Madrid, Raíces, 2007.
Holguín, Sandie, *República de ciudadanos. Cultura e identidad nacional en la España republicana,* Barcelona, Crítica, 2003.
Molero Pintado, A., *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer Bienio,* Madrid, Santillana, 1977.
Payne, Stanley G., *El colapso de la República. Los orígenes de la Guerra Civil (1933-1936),* Madrid, La Esfera de los Libros, 1995.
Pérez Galán, Mariano, *La enseñanza en la II Republica Española,* Madrid, Mondadori, 1988.
Ramírez, M. (ed.), *Estudios sobre la II República Española,* Madrid, Tecnos, 1975, p. 57.
Samaniego Boneu, Mercedes, *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista,* Madrid, CSIC, 1977.

SOBRE EL FRANQUISMO

Lorenzo Vicente, Juan A., *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975),* Madrid, Editorial Complutense, 2003.
Mayordomo Pérez, Alejandro (coord.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo,* Valencia, Universidad de Valencia, 1999.
Payne, Stanley G., *Falange. Historia del fascismo español,* Madrid, Sarpe, 1985.

NEUROCIENCIA

García de Vinuesa, Fernando; González Pardo, Héctor y Pérez Álvarez, Marino, *Volviendo a la normalidad. La invención del TDAH y del trastorno bipolar infantil,* Madrid, Alianza, 2014.
Ortiz, Tomás, *Neurociencia y educación,* Madrid, Alianza y Consejo Escolar de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2009.

OTROS

Alas *Clarín,* Leopoldo, *Relatos breves,* Madrid, Castalia, 1986.
Albiac, Gabriel, *La sinagoga vacía,* Madrid, Hiperión, 1987.
Althusser, L., *El lugar de la Filosofía en la enseñanza,* México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1978.
Arendt, Hannah *Los orígenes del totalitarismo,* Madrid, Taurus, 2004.
Borges, J. L., *El inmortal (El Aleph),* en *Obras completas,* t. II (1941-1960), Madrid, Círculo de Lectores, 1992.
Bueno, Gustavo, *El papel de la filosofía en el conjunto del saber,* Madrid, Editorial Ciencia Nueva, 1970.
—, *¿Qué es la filosofía?,* Oviedo, Pentalfa, 1995.
—, *Telebasura y democracia,* Barcelona, Ediciones B, 2002.
—, *Zapatero y el Pensamiento Alicia. Un presidente en el País de las Maravillas,* Madrid, Temas de Hoy, 2006.
Chesterton, G. K., *The Man Who Was Thursday,* Londres, Bibliolis Books Ltd., 2010.
Gaos, José, *Sobre enseñanza y educación,* México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, 1960.
García Calvo, Agustín, *Razón común. Edición crítica, ordenación, traducción y comentario de los restos del libro de Heráclito. Lecturas presocráticas II,* Madrid, Editorial Lucina, 1985.
Hopenhayn, Martin, *Después del nihilismo, de Nietzsche a Foucault,* Santiago de Chile, Andrés Bello, 1997.
Maritain, Jacques, *Lutero, o el advenimiento del yo,* primera parte del libro *Tres reformadores: Lutero, Descartes, Rousseau,* 1925, IV.
Morin, Lucien, *Los charlatanes de la nueva pedagogía,* Barcelona, Herder, 1975.
Sacristán, Manuel, *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores,*

Barcelona, Nova Terra, 1968.
Wills, Garry, *Chesterton,* Nueva York, Sheed & Ward, 1961.

PINCHE AQUÍ

José Sánchez Tortosa

El culto pedagógico

Crítica del populismo educativo

Akal Educación